

Universidade Federal de Santa Catarina
Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção

**PROPOSTA DE UM SISTEMA DE ACOMPANHAMENTO AO
ESTUDANTE À DISTÂNCIA**

MESTRADO

Sônia Inez Grüdtner Floriano

FLORIANÓPOLIS

2002

SÔNIA INEZ GRÜDTNER FLORIANO

**PROPOSTA DE UM SISTEMA DE ACOMPANHAMENTO AO
ESTUDANTE A DISTÂNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação de Engenharia de Produção
da Universidade Federal de Santa Catarina
como requisito parcial para a obtenção do
grau de Mestre em Engenharia de Produção

Orientador: Prof. Alejandro Martins Rodrigues, Dr.

**FLORIANÓPOLIS
2002**

**PROPOSTA DE UM SISTEMA DE ACOMPANHAMENTO AO
ESTUDANTE A DISTÂNCIA**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do grau de **Mestre em Engenharia de
Produção em Engenharia de Produção** da universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis, 30 de dezembro de 2002

Professor Edson Pacheco Paladini, Dr.
Coordenador do curso

BANCA EXAMINADORA

Prof. Kleber Prado Filho, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Alejandro Martins Rodrigues, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina
Orientador

Profa. Silvana Pezzi, Msc
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Francisco Antônio Pereira Fialho, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

DEDICATÓRIA

A Deus pela Vida.

A meus pais queridos Vivaldo Grüdtner e Isona Dell'Antônia Grüdtner pelo exemplo de vida me ensinaram a lutar pelos meus ideais e também pelo carinho, apoio e incentivo incansável.

Aos meus queridos avós Inês Böell Grüdtner e José Dell'Antônia fontes de sabedoria e carinho que sentirei saudades eternas.

(in memoriam)

A minha segunda mãe, tia Eni Grüdtner, pelo exemplo de vida e apoio incansável em todos os sentidos a qual sou eternamente grata.

Ao meu querido marido Gilson pela paciência, apoio e compreensão.

Agradecimentos de coração

A Universidade Federal de Santa Catarina.

Ao meu orientador Alejandro Martins Rodrigues pela oportunidade de pesquisa e pelas contribuições enriquecedoras.

Em especial à Rita de Cássia Menegaz Guarezi, pelo apoio para concluir este trabalho e pela leitura crítica e contribuições enriquecedoras.

À Nara Pimentel por me “ensinar” a respeitar e acreditar na EaD e pelo incentivo inicial para a realização deste trabalho.

À Kátia Alonso – UFMT pela atenção dispensada e disponibilização de informações.

A Roseli Cerny pela ajuda prestada.

À Equipe de Monitoria da Videoconferência: Patrícia, Giovana, pela convivência e amizade.

Em especial à Flávia e a Simone que colaboraram para meu aprendizado, lendo e contribuindo com este trabalho.

Aos estudantes que contribuíram com sugestões enriquecedoras,

À todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa.

À minha família que sempre me incentivou a estudar e acreditou no meu potencial. Em especial, a Marta pelo incentivo constante e as minhas sobrinhas Andriele Grüdtner e Viviani Grüdtner pelo carinho e compreensão.

Resumo

A educação à distância - EaD é uma modalidade viável para atender a demanda por formação ao longo da vida, requerida cada vez mais pela sociedade contemporânea. O interesse e procura por cursos nesta modalidade, atualmente, é o maior em toda a história da humanidade. Com a integração das atuais tecnologias de informação e comunicação às mídias de primeira e segunda geração na EaD e estas didaticamente planejadas favorecem o processo ensino-aprendizagem à distância, pois além de permitir a mixagem de recursos das mídias também, permite uma comunicação e interação efetiva. No entanto, somente as tecnologias em si, não dão conta da complexidade que é o processo ensino-aprendizagem à distância, desta forma, é proposto a discussão neste trabalho de um sistema de acompanhamento ao estudante à distância. Neste sentido entende-se que um curso à distância deva considerar um sistema de acompanhamento que leve em conta as características e necessidades de seus estudantes, e que tenha como norte a comunicação didática guiada gerando assim ações pró-ativas.

Palavras-chave: Educação à distância, sistema de acompanhamento, apoio e atendimento ao estudante, internet.

Abstract

The Distance Education is a viable modality to support the formation demand in nowadays world. It is required more and more by the society. The interest and search for courses in this modality, nowadays, is the bigger in the whole humanity history. With the integration of nowadays technologies of information and communication to the first and second generation media's and theses ones planned didactically help the teach/learning distance process because, besides allowing the mix of media's resources, gives to the student a direct and effective communication. Although the technologies only are not enough to because of the tech/learning distance process complexity. So that the present work proposes the discussion about a support system to the distance student. So it is understood that a distance course should consider a support system that matters about the characteristics and necessities of its students and cares about a didactically communication guided generating in this way proactive actions.

Key-words: Distance Education, Support System, Support and Attendance to the Student.

Lista de Figuras

Figura 1 - Componente da EaD.....	41
Figura 2 - Estrutura de apoio para Simpson.....	58
Figura 3 - Sistema de acompanhamento e preparação ao estudante.....	72
Figura 4 - Gráfico 1 – Questionário do estudante.....	74
Figura 5 - Gráfico 2 – Questionário do estudante.....	75
Figura 6 - Gráfico 3 – Questionário do estudante.....	76
Figura 7 - Gráfico 4 – Questionário do estudante.....	77
Figura 8 - Gráfico 5 – Questionário do estudante.....	77
Figura 9 - Gráfico 6 – Questionário do estudante.....	88
Figura 10 - Gráfico 7 –Questionário do estudante.....	88
Figura 11 - Gráfico 8 – Questionário do estudante	89
Figura 12- Gráfico 9 – Questionário do estudante	89
Figura 13 – SIAED - Sistema de acompanhamento ao estudante à distância.....	101

Lista de Quadros

Quadro 1: Relação de conceitos das teorias com o impacto social.....	40
Quadro 2: Seis dimensões de autonomia.....	50
Quadro 3: As quatro gerações tecnologias na EaD.....	52

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Número de documentos publicado anualmente e taxas de aumento e decréscimo em dez anos.....	31
Tabela 2 – Números e porcentagem de documentos com dissertação em EaD.....	31

Lista de Reduções

EaD – Educação à distância

EAD – Educação Aberta e à Distância

LED – Laboratório de Ensino à distância

NEAD – Núcleo de Educação Aberta e à Distância

PPGEP – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção

UNED – universidade Nacional de Educação à distância

UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a ciência e a Cultura

VC - Videoconferência

SAED – Sistema de acompanhamento a estudantes à distância

SIAPED – Sistema de acompanhamento e preparação aos estudantes à distância

SIAED – Sistema de acompanhamento a estudante à distância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Problema da pesquisa	15
1.2 OBJETIVOS	17
1.2.1 Objetivo Geral	17
1.2.2 Objetivos Específicos	17
1.3 INTERESSE PELA PESQUISA	17
2 CONHECIMENTO E FORMAÇÃO PERMANENTE.....	19
2.1 REPENSANDO O CONHECIMENTO.....	19
2.2 REPENSANDO O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM	22
2.3 FORMAÇÃO AO LONGO DA VIDA.....	24
3 EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: UMA MODALIDADE EM CONSTRUÇÃO.....	27
3.1 EM BUSCA DE UM REFERENCIAL TEÓRICO	30
3.2 DIFERENTES NORTES TEÓRICOS EM EAD	32
3.2.1 A teoria da industrialização	32
3.2.2 A teoria da distância transacional, da autonomia e da independência.....	33
3.2.3 A teoria da reintegração do processo ensino-aprendizagem	33
3.2.4 Teoria da Comunicação didática guiada.....	34
3.3 OS COMPONENTES DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA.....	41
3.3.2 Caracterizando os estudantes de cursos a distância.....	43
3.3.2 Os estudantes adultos necessitam de orientação.....	47
3.3.3 A comunicação na EaD	51
3.3.4 Estrutura organizacional	52
4 ACOMPANHAMENTO AO ESTUDANTE DE CURSOS À DISTÂNCIA.....	54
4.1 CARACTERIZANDO O ACOMPANHAMENTO AO ESTUDANTE EM CURSOS À DISTÂNCIA	56
4.2 ACOMPANHAR O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM.....	59
4.3 OS AGENTES NO ACOMPANHAMENTO AOS ESTUDANTES	60
4.4 MODALIDADES DE ACOMPANHAMENTO	64
5 A PESQUISA EMPÍRICA.....	66
5.1 METODOLOGIA	66
5.1.1 Técnicas e Instrumentos	67
5.2 UM BREVE HISTÓRICO DAS ESTRUTURAS DE ACOMPANHAMENTO/ APOIO/ATENDIMENTO DOS ESTUDANTES NO LED.....	67
5.2.1 A estrutura de apoio aos mestrados por videoconferência	68
5.2.1.1 Análise do acompanhamento aos estudantes dos cursos de mestrado por videoconferência.....	71
5.2.2 A estrutura de acompanhamento aos estudantes de cursos de especialização por internet	71
5.2.3 Análise dos questionários realizados pelos estudantes.....	73
5.2.4 Análise dos questionários realizados pelos estudantes do curso de Especialização.....	80
5.2.5 A estrutura de acompanhamento aos estudantes do curso de Licenciatura em Educação Básica – 1ª a 4ª Série à Distância da Universidade Federal do Mato Grosso.....	83
5.2.6 Contextualizando o curso	84

5.2.7 Organização do Sistema de EaD	85
5.2.8 Concepção e características da orientação acadêmica.....	87
5.2.9 Organização da orientação acadêmica.....	88
5.2.10 Análise do curso	91
6 PROPOSTA DO SISTEMA DE ACOMPANHAMENTO AOS ESTUDANTES À DISTÂNCIA	92
6.1 SIAED – SISTEMA DE ACOMPANHAMENTO AO ESTUDANTE À DISTÂNCIA	92
6.2 CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA DO SISTEMA DE ACOMPANHAMENTO E APOIO	94
6.3 CARACTERÍSTICAS DO SIAED	95
6.4 AGENTES RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DOS ESTUDANTES	96
6.5 AS EQUIPES ENVOLVIDAS NO SIAED	97
6.5.1 A equipe pedagógica	97
6.5.2 A equipe administrativa.....	97
6.5.3 A equipe tecnológica	97
6.6 RECURSOS DO SIAED.....	98
6.7 O SISTEMA AUTOMÁTICO	99
7 CONCLUSÃO.....	102
REFERÊNCIAS	104

1 INTRODUÇÃO

A humanidade está sendo influenciada por um conjunto de transformações na dinâmica social, econômica e cultural que vem sendo traduzido de maneira imediata em fenômenos como a revolução tecnológica, a mundialização da economia e os novos rumos empreendidos pela industrialização.

A educação, neste contexto, tem o compromisso de pôr o conhecimento e a ciência a serviço do desenvolvimento humano e progresso social. As instituições de ensino, em especial, as de ensino superior, independentemente da modalidade, precisam empreender-se em um processo de transformação institucional para serem capazes de responder às novas demandas e necessidades sociais de formação ao longo da vida, como vencer os obstáculos e resistências que dificultam a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Pilares conceituais da educação estão sendo questionados: como o industrialismo didático e a tecnologia educativa de cunho condutivista, alimentada em grande parte, até a década de noventa, pela era fordista. Pois, os paradigmas educacionais instrucionais inflexíveis já não conseguem mais se sustentar, em uma sociedade caracterizada pela constante mutação do conhecimento, onde a aprendizagem deve ser prioritariamente contínua, onde docentes e discentes devem ser vistos como autores do processo. (APARICI, 1999).

Neste contexto a modalidade de educação à distância vem se tornando cada vez mais uma estratégia viável no sentido de democratização do saber. No entanto, é uma ação desafiadora, pois pressupõem dentre outros aspectos, trabalho integrado entre equipes, um norte pedagógico-metodológico bem estruturado, conteúdos de qualidade, organização logística administrativa eficiente e um processo de acompanhamento aos estudantes eficiente e eficaz capaz de fornecer informações a fim da instituição poder apoiar e orientar os estudantes de acordo com suas especificidades e necessidades desde a concepção do curso, por meio da avaliação diagnóstica, também chamada de perfil da clientela até o momento que o estudante conclua o curso.

1.1 Problema da pesquisa

A clientela da EaD é formada majoritariamente por estudantes adultos. E baseado numa suposta “maturidade” muitas instituições provedoras de EaD, exigem de seus estudantes habilidades, tais como, autodisciplina e autonomia para os estudos como se fossem características inerentes ao sujeito adulto.

Muitas instituições usam como propaganda *slogan* calcada na dita autonomia de horário e local para os estudos e muitos estudantes empolgados acabam traduzindo essa autonomia fosse sinônimo de estudar com facilidade. Como relata Paul (1999), a maioria dos estudantes é conquistada a frequentar cursos na modalidade à distância pela publicidade de instituições abertas, levadas apenas pela “autonomia dos estudos em relação à escolha de espaços e tempo para se estudar”, sem saber se estão preparados para este novo ambiente de aprendizagem e quando se deparam com certas dificuldades e em vez de culpar a instituição, tendem a culpar-se pelo seu próprio fracasso que os leva, muitas vezes, a abandonar o curso.

Deve-se ter claro que o nível desenvolvimento de tais habilidades está mais relacionado à cultura de educação das sociedades do que a fase adulta ao qual se encontra. Pois as diferenças de conhecimentos, desenvolvimento, carências e facilidades tendem ser mais evidenciadas e complexas na fase adulta do que na infância.

Sabe-se, no entanto, que mesmo diante de tais aspectos, os sujeitos adultos, em condições físicas e psíquicas normais têm um grande volume de representações mentais que poderão e deverão ser considerados juntamente com as anteriores, no momento da estruturação de um curso. Mas que deverá ser cuidadosamente observado e planejado de forma que se converta em aspectos positivos para aprendizagem. Para que não se tornem empecilhos e atravancamentos ao desenvolvimento dos mesmos. Pois, muitos problemas estão sendo visualizados em detrimento dessa falta de clareza e atitudes de muitas instituições, como já foi comentado anteriormente. E que pode ser sustentada por meio do alerta que Paul (1999) faz ao afirmar que muitos estudantes encontram muitas dificuldades para responder às exigências de autonomia de estudo, pois apresentam dificuldades de gestão de tempo, de planejamento e de organização para os estudos.

Muitos se acham despreparados, têm problemas de motivação e tendem a se culpar pelo insucesso, chegando a se evadirem.

O autor reitera que as dificuldades já citadas, associada à ausência de comunicação entre colegas, podem desencadear problemas tanto de cunho acadêmico como de cunho afetivo. O problema de cunho acadêmico – está atrelado à falta de intercâmbio de idéias e a possibilidade de trocas e pareceres sobre diversos temas. O de cunho afetivo – está relacionado à angústia de ficar sem saber se os demais colegas estão motivados e/ou frustrados, se estão ou não com dificuldades de entender o material didático e o professor. Não tendo com quem falar e não sabendo se outros companheiros estão na mesma situação, eles tendem a culpar-se pelas dificuldades e chegam a abandonar o curso sem ao menos compartilhar suas inquietações com outros colegas. (PAUL,1999).

Como forma de contornar as dificuldades dos estudantes, cerca de 90% das instituições que desenvolvem ações de EaD oferece algum apoio aos estudantes. (HOLMBERG, 1986). Para Prieto e Gutierrez (1994) o apoio oferecido aos estudantes é pouco eficiente por cometerem duas falhas ligadas ao processo de comunicação com o estudante, algumas instituições raramente entram em contato com o estudante, apenas para repassar informações. Outras instituições, entretanto, exageram na forma de contatar os estudantes, encaminham muitas mensagens sem antes procurarem saber qual é a real necessidade dos mesmos, para então, estruturar um sistema de comunicação que venha auxiliar o estudante em sua aprendizagem.

Paul (1999) corrobora com Prieto e Gutierrez (1994) ao afirmar que as instituições provedoras de EaD e de educação aberta e à distância - EAD que oferecem apoio seja presencialmente e/ou mediatizado por alguma tecnologia, incentivam muito pouco na interação entre estudantes e entre estudantes e instituição, além de pouco investirem em retornos rápidos as necessidades dos estudantes, constituindo-se assim, a um desestímulo à reflexão, à discussão ou ao questionamento com relação aos conteúdos da aprendizagem.

Tal dificuldade pode estar ocorrendo pelo fato dessas instituições priorizarem pouco o conhecimento de sua clientela, suas principais dificuldades, características e necessidades, pois por meio de um levantamento de informações como essas a instituição poderá planejar ações de

apoio e orientação de acordo com a necessidade apresentada. Porém para se ter informações confiáveis sobre o andamento dos estudantes, a instituição deverá acompanhá-los de forma efetiva durante todo o processo em que o estudante estiver ligado a instituição e que para se ter um acompanhamento eficiente e eficaz, as instituições deverão trabalhar incorporar em suas ações outros autores além da figura do tutor, pois ele sozinho não conseguirá vencer todo o processo.

Nesse sentido, o presente trabalho, procurará responder a seguinte pergunta: como estruturar um sistema de acompanhamento que seja possível aprimorar continuamente o processo ensino-aprendizagem de estudantes de cursos à distância?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

- Buscar subsídios para propor um sistema de acompanhamento que facilite o processo ensino-aprendizagem de estudantes em cursos à distância.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Discutir a concepção de conhecimento na sociedade contemporânea;
- Apresentar as principais teorias de EaD;
- Destacar a importância da comunicação como processo fundamental para o processo ensino-aprendizagem;
- Elencar algumas concepções sobre o atendimento/apoio/acompanhamento aos estudantes;
- Investigar o atendimento aos estudantes de mestrado do Laboratório de Ensino à Distância da Universidade Federal de Santa Catarina – LED/UFSC.

1.3 Interesse pela Pesquisa

O interesse por este estudo começou devido a pesquisas realizadas desde 1994 com a avaliação do programa “Um Salto para o Futuro” na grande Florianópolis. Mais tarde na atuação de tutoria

de um curso de capacitação para 1905 professores cursistas da rede pública estadual do estado de Santa Catarina, oferecido pelo Laboratório de Ensino à Distância - LED da Universidade Federal de Santa Catarina. Em um momento seguinte com o trabalho de monitoria que vem sendo desenvolvido no mesmo Laboratório, desde 1995, a busca de um aprofundamento dos estudos na área levou à realização desta dissertação, na área de Mídia e Conhecimento.

No segundo capítulo foi discutida a dinâmica do conhecimento na era da modernidade e suas influências no processo ensino-aprendizagem para o sistema educacional na atualidade. Assim como, a necessidade de se pensar a formação ao longo da vida.

No terceiro capítulo, é apresentada, de forma breve, a trajetória da EaD, e discutida a necessidade de se investir em pesquisas de cunho teórico para fundamentar a prática, aspecto este, muito ressaltado, por autores da área.

No quarto capítulo é discutido a importância de se ter um sistema de acompanhamento de forma que englobe apoio, atendimento e todos os serviços necessários para que o processo ensino-aprendizagem dos estudantes de cursos à distância seja eficaz aos mesmos.

O quinto e último capítulo é composto de uma proposta de sistema de acompanhamento ao estudante a distância, tendo como um dos principais recursos, uma base de dados (sistema automático de gerenciamento de informações), capaz de registrar todas as informações dos estudantes, a fim de se manter um acompanhamento eficaz e eficiente, desde a entrada no estudante no curso até o momento que o mesmo se desligue da instituição. Neste sistema está contemplado ações de atendimento de agentes diretos e indiretos, a fim de personalizar o atendimento e principalmente o apoio aos estudantes.

2 CONHECIMENTO E FORMAÇÃO PERMANENTE

Este capítulo tem como objetivo refletir sobre as novas demandas por aprendizagem advindas da era moderna, marcadas por um acelerado desenvolvimento tecnológico, em que o conhecimento é apropriado de maneira heterogênea e não abrange todas as dimensões de sua implementação.

2.1 Repensando o Conhecimento

Adentra-se a um novo milênio cheio de incertezas. A humanidade está vivenciando um acelerado desenvolvimento tecnológico sem precedentes. A visão de mundo, de valores básicos, a estrutura social e política estão se transformando constantemente. Percebe-se uma espécie de culto ao novo. Muitos esforços intelectuais estão sendo despendidos para compreender a atual época e seus desafios. Muitos termos estão sendo usados para tentar explicar as implicações do presente-futuro, cada um de forma diferente. Para os teóricos pós-modernos, vivencia-se hoje uma "nova era" denominada por Castells de "Sociedade em Rede", por Drucker "Sociedade Pós-capitalista", por Toffler a "Terceira Onda", por Lévy "Sociedade Virtual" por Negroponte "Era da Pós-informação". Todos de uma forma ou outra relacionam os avanços tecnológicos das últimas duas décadas com o momento histórico.

Para Garrido (1985), o processo de mudança que se vivencia no final do século passado e início desse, não foi ainda explicado de forma suficiente e não existe uma consciência do que está realmente acontecendo, apesar de todos os esforços despendidos. Sabe-se, no entanto, que se está vivenciando uma "nova era do mercado", centrada não mais nas relações de poder e, portanto, de classe, mas numa era, onde o cognitariado está substituindo o proletariado.

Ainda, segundo Garrido (1985) tanto a realidade do presente quanto os cenários do futuro se constituem em opções entrelaçadas e condicionadas, onde o velho e o novo, no plano histórico, não são processos separáveis. Exemplo disso, em uma visão mais ampla é o processo de

globalização subordinada a "nova era de mercado" que tem como meta a busca pela recomposição das perdas do capital.

Giddens (1991) também se mostra cauteloso quanto ao momento histórico no qual se está vivendo. Segundo ele, as definições usadas são, em sua maioria, generalistas e com tempo-espço definido, o que impede analisar o real sentido de modernidade e suas conseqüências na atualidade.

As transformações institucionais ainda não chegaram a ponto de deslocamento de um sistema baseado na manufatura de bens materiais para outro relacionado mais centralmente com a informação, entendido pela maioria dos discursos pós-modernos. As instituições ainda convivem com o tradicional e o moderno, pode-se estar percebendo os contornos de uma ordem nova e diferente, que é “pós-moderna” mas não a pós – modernidade. Enfim, estamos entrando em um período em que as “conseqüências da modernidade estão se tornando mais radicalizadas do que antes” e que pode ser caracterizado pelo:

- Ritmo acelerado de mudanças – permeado por todas as esferas e principalmente no campo tecnológico.
- Escopo da mudança – que se torna global com a interconexão dos estados em um grande sistema.
- Natureza intrínseca e exclusiva das instituições modernas – formas sociais modernas que não se encontra em períodos anteriores.

Tais fatores, segundo o autor, levam ao dinamismo da modernidade, que derivam da separação do tempo e do espaço¹ e de sua recombinação em formas que permitem o zoneamento tempo

¹ O advento da modernidade arranca crescentemente o espaço do tempo fomentando relações entre outros “ausentes”, localmente distantes de qualquer situação dada ou interação face-a-face. (Giddens, 1991, p. 27). Este distanciamento expandiu por meio da escrita, criando uma perspectiva de passado, presente, futuro onde a apropriação reflexiva do conhecimento pode ser destacada da tradição designada. (GIDDENS, 1991, p. 44).

espacial preciso da vida social; do desencaixe² dos sistemas sociais (um fenômeno intimamente vinculado aos fatores envolvidos na separação tempo-espço); e da ordenação e reordenação reflexiva das relações sociais à luz das contínuas entradas de conhecimento afetando as ações de indivíduos e grupos. (GIDDENS, 1991).

A reflexividade da vida social moderna consiste no fato de que as práticas sociais são constantemente reformuladas à luz de informação renovada sobre estas próprias práticas, alterando assim, constitutivamente seu caráter. (GIDDENS, 1991. p. 45).

Neste processo do dinamismo da sociedade atual, Giddens (1991) ressalta a relação do conhecimento com as relações sociais, onde o conhecimento deve ser geralmente compreendido como “reivindicações do próprio conhecimento”, reflexivamente aplicado à atividade social e filtrado sob quatro ângulos:

- Poder diferencial - o conhecimento não é apropriado de maneira homogênea, mas com frequência disponível diferentemente para aqueles que estão em posição de poder, capazes de colocá-lo a serviço de grupos.
- Papel dos valores - valores e conhecimento se influenciam mutuamente.
- Impacto das consequências inesperadas - o conhecimento da vida social não consegue abranger todas as circunstâncias de sua implementação. Não é possível evitar consequências indesejáveis.
- Reflexividade da vida social³ - o conhecimento do mundo social contribui para seu caráter instável ou mutável.

² Para Giddens **desencaixe** é o deslocamento das relações sociais de contextos locais de interação e sua reestruturação por meio de extensões indefinidas de tempo – espaço. Segundo ele existem dois tipos de mecanismos de desencaixe: Fichas simbólicas e Sistemas peritos. (GIDDENS, 1991, p. 59).

³ Reflexividade no sentido moderno é o monitoramento do comportamento e de seus contextos. (GIDDENS, 1991, p.31).

Nenhum conhecimento sob as condições da modernidade é conhecimento no sentido ‘antigo’, em que ‘conhecer’ é estar certo. (LÁZARO (2)) [...] umas das características da sociedade atual é o aumento exponencial do volume de informações que diariamente se produz e transmite no mundo. Em um só dia, se elabora e distribui um volume de dados maior que o que uma pessoa possa assimilar em toda a sua vida. (GIDDENS, 1997, p.32).

Essa dinâmica do conhecimento faz parte do cotidiano de bilhões de pessoas em todo o mundo e traz grandes desafios para os sistemas educacionais, estruturados com disciplina lineares há séculos não consegue suportar o volume de informação que se duplica em 90% a cada 10 anos. (MEISTER, 1999).

Em contrapartida, a necessidade de atualizar os conhecimentos e de aprender coisas novas vem crescendo nas últimas três décadas. A consciência dessa carência parece ser universal. A necessidade de formação e aperfeiçoamento tem levado profissionais de diversas áreas a buscar um método geralmente prático, econômico e facilmente disponível para se manterem atualizados. (HOLMBERG, 1986).

2.2 Repensando o processo ensino-aprendizagem

A evolução contínua do conhecimento exige uma aprendizagem também contínua, em uma sociedade em rápida mutação e com apropriação do conhecimento de forma diferenciada, o estudo deve ocupar necessariamente a vida toda. Nos indivíduos, tal postura é motivada em parte “pelo medo de ser esquecido, manipulado, alienado, medo provocado por uma sociedade onde o conhecimento inovador, a aceleração do desenvolvimento do conhecimento é cada vez mais necessário para o trabalho e para todas as atividades cotidianas”. (BELLONI, 1999).

Assim sendo, a estruturação do conhecimento deve ser contínua, constituindo-se em uma sucessão de estágios, que podem sofrer acelerações ou atrasos, dependendo do meio em que o sujeito vive. Gadotti (1992) se reporta a Huberman, ao afirmar que as fases precisam ser repensadas, a aprendizagem tem início na infância e só termina com a morte. De forma que a aprendizagem contínua antes de ser uma premissa da modernidade, é um processo inerente ao ser

humano, é uma forma de manter exercendo as faculdades intelectuais, bem como, para poder se adaptar a situações novas. Tornou-se também, uma forma de se defender contra a frustração, da despersonalização e do anonimato da sociedade moderna. Com a crescente demanda pela educação e a constante necessidade de formação pessoal e profissional nas diferentes instâncias do saber e da cultura tem alertado o sistema de ensino convencional, quanto às suas limitações. (POLAK, SOUZA e SILVEIRA, 1999).

Segundo Moraes (2000), uma nova compreensão educacional deve abranger a existência de interconexões entre objetos, entre sujeitos, entre sujeito/objeto, promovendo-se a abertura de novos diálogos entre mente/corpo, interior/exterior, consciente/inconsciente, indivíduo/contexto, ser humano/mundo. Pois, o todo é fundamental e todas as propriedades influenciam em sua direção. Dessa forma, para a autora, deve-se primar pelo processo ensino-aprendizagem como uma rede de relações e não como ações fragmentadas. Sendo assim, alguns princípios de sustentação dos processos pedagógicos tradicionais devem ser superados, como por exemplo, os seguintes:

- O conhecimento deixa de ser visto como algo estático e passa a ser compreendido como processo.
- A separação sujeito/objeto/processo de observação não se sustenta, tendo em vista a compreensão de que o conhecimento é produzido pela relação indissociável entre essas três variáveis.
- Indivíduo razão é superado pela compreensão de um indivíduo indiviso, que constrói o conhecimento, usando sensações, emoções, razão e intuição.
- o professor como centro da relação pedagógica perde sentido ao se ter na relação entre sujeito/objeto a possibilidade do conhecimento.
- o currículo deixa de ser um pacote, um rol de disciplinas ou matérias para ser compreendido como uma prática social, construída pelas relações entre os sujeitos da prática escolar.

- A dimensão espaço-temporal deixa de ser compreendida como uma coisa objetivada, passa a ser pensada como dimensão subjetiva do sujeito. (MORAES, 2000).

Os sistemas educacionais deverão trilhar novos rumos, se reestruturarem, conceber o processo ensino-aprendizagem para além das paredes da escola e repensado à luz do desenvolvimento humano. De forma que a qualidade do processo ensino-aprendizagem tenha como base: a experiência do estudante com o objetivo de transformar sua prática e sua realidade presente; por meio de uma relação horizontal, recíproca, entre professores e estudantes; de uma metodologia que esteja voltada para a pesquisa, para trabalhos em grupo, que leve o estudante a reaprender a pensar, a investigar. Com horários e currículos flexíveis as condições dos estudantes respeitando o ritmo de cada um. Sem limites de idade, tempo/espaço, meio social. No entanto, estamos “vivendo num momento histórico, em que os antigos modelos educacionais já não se sustentam, porém os novos estão em processo de constituição”. (FRANCO e BEHAR, 2000, p.160).

O sistema educativo precisa se adequar às condições dos estudantes e não ao contrário como vem ocorrendo historicamente. Como McLuhan já afirmava a décadas atrás que “o professor-informador e o estudante-ouvinte terão que ser substituídos pelo professor-animador e pelo estudante-investigador”.(LIMA, 1980).

2.3 Formação ao longo da vida

Não existe dentre os autores um consenso sobre o termo “formação ao longo da vida”, cada autor denomina com um termo diferente. Belloni (1999) denomina de “aprendizagem ao longo da vida”, Paiva (1985) e Correia (1985) denominam de “educação permanente”. Porém, neste trabalho será dada preferência ao termo “formação permanente”, pelo fato de o pesquisador entender ser o termo que abrange os demais.

O termo “formação permanente” é relativamente antigo. Iniciou-se por volta de 1789 na França e mais tarde os Estados Unidos, objetivando a reciclagem dos trabalhadores, para estabelecer certa hierarquização da força de trabalho.

No Brasil ele é datado de 1888 e estava calcado à margem do sistema regular de ensino. Muitas foram as tentativas e intenções, mas poucas tinham objetivos claros quanto à preocupação com o desenvolvimento humano. A maioria das ações tinha como pano de fundo, intenções e manobras políticas para atender certos comandos internacionais. A metodologia era tradicional, preocupada apenas com o saber fazer e não com o saber pensar o fazer, por meio da cópia da cópia, com informações e conteúdos transmitidos de professores para estudantes. Era e ainda é direcionada para o desenvolvimento profissional e não humano. (GADOTTI, 1992).

Foi direcionada principalmente para o setor industrial, já que a qualificação para o setor terciário era pouco representativa, a economia brasileira, no momento, estava transitando do setor agrário para o setor industrial.

A autora Paiva (1985) distingue claramente duas fases ou duas tentativas de se pensar a formação permanente no Brasil. Uma até o golpe militar e a outra após o golpe:

Na primeira – o objetivo principal era chegar a uma nação moderna por meio da democratização da educação que, por sua vez, levaria à democratização da sociedade (ações defendidas e colocadas em prática pela UNESCO). Como já em 1969 afirma Trigueiro "Estaremos em atraso irreparável com o nosso próprio tempo e com a nossa própria sociedade se não partirmos rapidamente para a educação permanente". TRIGUEIRO (*apud* PAIVA, 1985, p.10).

Na segunda – que ocorreu por volta da década de 60, todos os projetos foram direcionados para o desenvolvimento econômico. Para Arlindo Lopes Correia, o então presidente do MOBREAL, o fundamento de formação permanente, era a reciclagem, pois enfatizava a formação da força de trabalho e a indústria do capital intensivo. E reconhecia a formação permanente como um fator importante na manutenção "de níveis convenientes de segurança individual e coletiva". CORREIA (*apud* PAIVA, 1985).

Por volta da década de 70, com a corrida para o desenvolvimento do país, a formação permanente era representado pelo supletivo para os adultos, integrando as redes escolar e profissional por meio de dois mecanismos: o da profissão e o do ensino supletivo, onde conjuntamente formariam a promoção educativa e ocupacional do indivíduo, tanto para o mercado de trabalho, como para

ao retorno ao sistema econômico, como forma de reintegrar o cidadão no mercado de trabalho. Para tanto, propõe o modelo norte-americano de transferência da formação profissional às empresas e às associações privadas deixando ao Estado a responsabilidade pela educação geral. (PAIVA, 1985).

A formação permanente, segundo Belloni (1999) há décadas era entendida como um direito de aprender do indivíduo, atualmente, passou a ser dever da sociedade e do estado: prover oportunidades de formação contínua tanto para atender às necessidades do setor econômico, quanto para oportunizar o desenvolvimento das competências como trabalhador e cidadão, capaz de viver na sociedade do século XXI.

A partir dos anos 90 com a nova lógica de mercado, com um ritmo acelerado das transformações sociais e econômicas e principalmente pela constante mutação do conhecimento aprofundam a defasagem entre o ensino oferecido pelos sistemas educacionais e as demandas sociais. A autora (Belloni, 1999) se reporta a Ljosã (1992) ao apresentar três demandas/categorias fundamentais sobre a necessidade por formação permanente:

Nível geral e qualidade da educação – relacionado diretamente à melhoria da qualidade e extensão de atividades de aprendizagem contínua ao longo da vida.

Atualização e retreinamento – relacionado à adaptabilidade das dimensões das sociedades modernas, como necessidade de dominar situações e tecnologias novas.

Competência e carreiras múltiplas – relacionado às tendências do mercado de trabalho, devido ao acelerado desenvolvimento da ciência e tecnologia, levando à obsolescência do conhecimento e das técnicas e de regras do mercado de trabalho. (LJOSÃ, 1992 *apud* BELLONI, 1999, p.18).

Em países em desenvolvimento, como o Brasil, a necessidade por qualificação engloba todos os níveis citados anteriormente. Por tanto, novos espaços educacionais estão sendo pensados, já que não se pode mais conceber um local fixo para o estudo, com metodologias rígidas, tempo estipulado para início e fim dos cursos. Deve se pensar em modalidades de ensino flexíveis e principalmente romper com a relação de tempo e espaço determinado.

3 EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: UMA MODALIDADE EM CONSTRUÇÃO

O presente capítulo tem como objetivo discutir brevemente sobre a necessidade de se construir um corpo teórico para a modalidade de EaD, demonstrando que a maioria das pesquisas nesta área está centrada em relato de experiências.

A EaD se configura de longa data, mas foi a partir dos anos 70 que os autores como Moore (1977), Peters (1981), Holmberg e Keegan (1983) começaram a elaborar bases teóricas para se pensar a EaD, como também, a fundação das maiores instituições de EaD no mundo (Open University/Inglaterra, UNED/Espanha, Universidade de Indira Ghandi/Índia).

Momento este, em que duas orientações teóricas coexistiam e se confrontavam no campo da educação e da EaD, uma se identificava pelo estilo fordista de educação de massa e a outra se identificava por uma proposta mais aberta e flexível, considerada mais adequada às novas exigências sociais. No início dos anos 90, com o avanço tecnológico, a lógica industrialista começa a ser entendida como uma ameaça às “qualidades menos tecnocráticas e mais humanistas”. Marcando então, o declínio do modelo de produção fordista. (BELLONI, 1999).

Mesmo assim, esta modalidade, durante as duas últimas décadas possibilitou diferentes e novas oportunidades aos indivíduos que desejam estudar. A libertação de frequência regular ‘*in campus*’ permitiu a muitos continuar seus estudos, que de outra forma teria sido impossível estudar, por vários motivos: localização, empregos, inaptidão e outras limitações. Porém, as experiências cotidianas de todos os envolvidos nesta área mostram que a luta pela abertura, independência e interação, é longa e árdua. Mesmo sendo um dos fenômenos mais relevantes na área da educação do final do século XX. (ARETIO & IBÁÑEZ 1998).

Atualmente a EaD vem sendo utilizada em cerca de 80 países nos cinco continentes. É considerada um meio essencial para tornar disponível o conhecimento em grandes territórios. É também, uma modalidade que está abrindo caminho apesar das reticências, resistências e temores. (ARETIO & IBÁÑEZ 1998).

No Brasil, registros datam ações de EaD desde 1939. No entanto, ela se tornou expressiva a partir dos anos 70 onde estava embasada em componentes ideológicos necessários à manutenção do regime militar brasileiro (atendimento de demandas específicas), com metodologias de caráter tecnicista englobando um rígido controle de avaliação e mínima diversificação de projetos. Fator que desencadeou “desconfiança” da modalidade nos anos 80. (MORAES, 2000).

Somente na década de 90, com uma maior abertura econômica e a forte pressão denominada formação permanente, a EaD se tornou expressiva em um curto espaço de tempo. Além de trazer consigo toda a discussão em torno do uso das novas tecnologias, principalmente com a convergência de diversas mídias, a EaD se apresenta como grande aliada para o processo de estudo à distância, com as chamadas tecnologias de 4ª e 5ª geração possibilitando uma interação mais efetiva entre estudantes/estudantes e estudantes/instituição. Tais fatores, dentre outros, fizeram com que a EaD fosse novamente considerada como uma possibilidade real de ampliação de oportunidades educacionais para a população como um todo, assim como, trouxe uma nova abordagem ao processo interativo e conseqüentemente ao processo ensino-aprendizagem. (MORAES *et al*, 2000).

As tecnologias interativas como Internet, *e-mail* e videoconferência estão revolucionando o conceito de distância. Elas estão revolucionando a mediatização do processo ensino-aprendizagem, onde o aspecto essencial não é mais a distância física, e sim, um redimensionamento espaço⁴ temporal⁵ no processo ensino-aprendizagem. Enfim, se considerar o conceito de ‘desencaixe’ de Giddens (1991), discutido anteriormente, estudar à distância não significa mais se isolar grupos ou pessoas umas das outras.

Com a crescente utilização destas tecnologias, a EaD está perdendo suas características iniciais que estavam pautadas na separação física entre estudantes e instituição, pois está rompendo com a relação de tempo/espaço que constitui a escola que se conhece. E, por isso, deve ser repensado o termo “distância” uma vez que não se pode mais ser compreendido como distância puramente

⁴ Atinge uma área muito maior que o ensino convencional.

⁵ Atinge as pessoas que por vários motivos não podem freqüentar bancos escolares nos horários típicos e com suas regularidades típicas.

física e geográfica. Por isso, ao contrário do que muitos dizem, a EaD não cria a separação entre estudante e professor. Ela busca reduzir ou eliminar as distâncias que a vida criou, mas não se intimida com elas, nem lhes é submissa. O próprio termo “EaD” deve ser repensado, para talvez simplesmente “educação não presencial”. (ALONSO, 2000).

Shale em 1990 já afirmava que, com a crescente possibilidade de interação proporcionada pelo uso das novas tecnologias, a EaD não pode ser tratada como uma educação para a distância. Essa distância é muito mais retórica do que um problema real para a organização de novos processos educativos. Para o autor, tais fatores devem ser considerados, por entender que o processo educativo é constituído por dois aspectos fundamentais: o comunicacional - para o estabelecimento do diálogo e o da avaliação - para tornar se processo efetivo. Lembrando que estes elementos são da educação em geral e não somente da EaD. (SHALE *apud* ALONSO, 2000).

Autora Kátia Alonso conclui as reflexões de Shale ao afirmar que o mais importante pressuposto da EaD é que, o processo educativo deve como um processo político-pedagógico que considere em sua base a criação de sistemas que venham a estabelecer processos comunicacionais que permitam a interação entre todos os envolvidos, processos e acompanhamento e avaliação que promovam o processo ensino/aprendizagem, sempre considerando a construção dos saberes em diferentes situações dos sujeitos de aprendizagem. Onde o diálogo seja encorajado por meio dos mais variados meios: materiais didáticos impressos e multimídia, *e-mail*, *chat*, fórum, telefone, fax, televisão, rádio, sempre com o apoio de um bom atendimento e acompanhamento personalizados pelos docentes e principalmente de assessores pedagógicos, que permitam a interação. (ALONSO, 2000).

Um sistema de organização do processo ensino-aprendizagem por meio da EaD, deve levar em conta aspectos como:

- Os meios a serem utilizados, considerando que o estudante deva ter um retorno rápido, efetivo, eficiente e eficaz as suas dúvidas e anseios;

- O material didático, considerando que eles comporão os recortes de análise e produção do conhecimento nas áreas de formação que se proponham fazer. Daí a necessidade de serem interativos e propiciarem o diálogo necessário nesse mesmo processo;
- E o acompanhamento e avaliação compreendendo que o estudante deva ter uma assistência sistemática e profícua não caracterizando seu processo de estudos como um processo na distância, por isso, isolado e solitário, mas que ele venha se sentir incluído nos percursos de sua formação. (ALONSO, 2000).

3.1 Em busca de um referencial teórico

O interesse e a preocupação com esta modalidade de educação estão sendo tema de muitos encontros de educadores e profissionais de áreas afins, em todo o mundo. Os estudiosos concordam que os objetivos e estratégias de EaD estão sendo redefinidos devido a várias análises e críticas, orientadas pelos paradigmas pós-modernos substituindo o "behaviorismo de massa". (STEVENS *apud* BELLONI 1999).

Muitas pesquisas estão sendo realizadas nesta área e neste trabalho serão destacadas duas pesquisas, uma norte-americana e outra por dois pesquisadores do México, relacionadas com a natureza das pesquisas feitas nesta área. A primeira foi um estudo realizado por Phipps e Merisotis (1999) onde indicou que 51% das pesquisas na área de EaD são de cunho experimental, 31% referem-se a investigações descritivas, 15% é sobre estudos de caso e 03% estudos correlacionados. (PHIPPS e MERISOTIS *apud* ARETIO, 2001, p. 101).

E a segunda, os pesquisadores Herrera e Guillermo da Universidade Autônoma de Yucatán, no México, fizeram uma pesquisa em 2001 sobre publicações na área de EaD, da base de dados ERIC. A pesquisa constatou que de 6.846 documentos encontrados, 4.826 foi publicado de 1991 a 2000 e o restante foi publicado antes de 1990, sendo que o volume nos último 10 anos foi de 239%. A pesquisa mostrou ainda, que o maior volume de publicações ocorreu em 1998 e o menor em 1991. A taxa de maior acréscimo se encontra em 1995 e a taxa de maior decréscimo se encontra no ano de 2000. Como demonstra a tabela a seguir.

Tabela 1 – Número de documentos publicado anualmente e taxas de aumento e decréscimo em dez anos

Ano	Nº de documentos	Porcentagem
1991	283	
1992	314	+11%
1993	329	+4.8%
1994	350	+6.4%
1995	449	+28,3%
1996	496	+10%
1997	624	+25.8%
1998	782	+25,3%
1999	696	-11%
2000	501	-28%

Fonte: Herrera e Guillermo, 2001.

Os resultados dessas duas pesquisas confirmam a preocupação que autores como Kegan, Evans & Nation ao chamar a atenção sobre a carência de bases teórico-filosóficas para fundamentar esta modalidade. Keegan, em 1983, já expressava tal preocupação ao afirmar que a EaD vem sendo construída em meio a dificuldades por culpa da tática presunção de que se sabemos o que é. A maior parte do esforço despendido nesta área tem sido do tipo prático, utilitário, mecânico e concentrado na logística empresarial. Tem-se informação sobre os estudantes: sua história, suas motivações para estudar à distância, seu progresso relativo. Tem havido muita discussão sobre a produção de materiais, de escolhas dos meios, a distribuição de materiais, o significado da evolução dos estudantes. Porém, as bases teóricas da educação à distância são frágeis. É preciso elaborar teorias que alimentem e fundamentem a prática. (KEEGAN apud ARÉTI, 1999).

Outro aspecto que vem confirmar a preocupação de Kegan foi o resultado da segunda parte da pesquisa de Herrera e Guillermo (2001), em que os estudos de caráter descritivos são em maiores números que os teóricos, como está demonstrado nos dados a seguir, na tabela 2:

Tabela 2 – Números e porcentagem de documentos com dissertação em EaD

Classe	Nº de documentos	Porcentagem
Estudos descritivos	32	27.8%
Estudos teóricos	25	21.7%
Revisão de literatura	23	20.0%
Estudos casuais - comparativos	19	16.5%
Memória de eventos	10	8.7%
Outros	6	5.2%

Fonte: Herrera e Guillermo, 2001.

Evans & Nation demonstram a mesma preocupação de Kegan afirmando que: são escassas as teorias de importância no campo da EaD, que esta modalidade educação é inspirada excessivamente na própria prática em vez de ser baseada num campo mais amplo, que é a educação e as teorias sociais. Deve ser estabelecido urgentemente um corpo teórico de estudo distância que reúna a teoria, prática e investigação. “Tanto a teoria como a prática de EaD tem muito que aprender com as teorias e os métodos de ensino-aprendizagem mais gerais”. (EVANS & NATION, 1999, p. 62).

3.2 Diferentes nortes teóricos em EaD

De acordo com Keegan (*apud* ARETIO, 2001), existe uma variedade de tentativas de compreender, explicar e alimentar a prática da EaD, dentre elas destaca-se, a proposta teórica de Otto Peters (Teoria da Industrialização), Michael Moore (Teoria da Distância Transacional), Desmond Kegan (Teoria da Reintegração do Ensino-Aprendizagem) e Börje Holmberg (Teoria da Comunicação Didática Guiada). Que serão apresentadas brevemente, a seguir.

3.2.1 A teoria da industrialização

Peters entende a EaD como um produto da sociedade industrializada e que para ter sucesso, a mesma deveria ser compatível com os princípios da organização e valores da sociedade industrial. O ensino deve ser baseado em formas técnicas e “pré-fabricadas” de comunicação, com a divisão do trabalho, a mecanização, a produção em massa, a normalização e a centralização.

Segundo ele, a EaD deve adaptar-se às mudanças da sociedade industrial, evoluindo de acordo com as tendências da nova era pós-industrial: emergência de tecnologias mais individualizadas, tomada de decisões mais descentralizadas e novos valores relativos à qualidade de vida, auto-realização, auto-expressão e interdependência.

3.2.2 A teoria da distância transacional, da autonomia e da independência

Esta teoria foi estruturada por Moore, ela destaca a distância transacional, a independência e autonomia do aprendiz. Para o autor, mesmo que a EaD possa ser explicada com conceitos específicos da modalidade convencional, é a característica da distância transacional que determina a necessidade de uma teoria específica para esta área. Ele diferencia a distância transacional da distância geográfica por entender que na EaD a transação ocorre entre mestres e aprendizes, num ambiente com característica especial de ambos estarem separados um do outro. Esta separação física conduz a lacunas de ordem psicológica e comunicacional originando freqüentemente um espaço potencial para a existência de situações de ruído na comunicação mestre-aprendiz. (MOORE, 1991).

A distância transacional possui dois fatores: o diálogo e estrutura. O diálogo está relacionado com a capacidade de comunicação entre o mestre e o aprendiz e a estrutura é uma medida da resposta de um programa às necessidades individuais do aprendiz. (MOORE, 1983).

A distância transacional está diretamente ligada à autonomia do estudante. Quanto maior for a distância transacional, maior é a autonomia de atuação do mesmo. (MOORE, 1991). Para o autor, a autonomia surge como consequência do processo de maturação do indivíduo. As instituições de EaD, por sua vez, investem em design educacional que requer dos aprendizes habilidades autônomas. Tais aspectos desta teoria, principalmente sobre o diálogo, a estrutura e autonomia do aprendiz contribuíram para outras contribuições teóricas. (GARRISON, VERDUIN e CLARK). Porém, a sua proposta de autonomia foi criticada por não estar devidamente justificada. (KEEGAN, 1986).

3.2.3 A teoria da reintegração do processo ensino-aprendizagem

Para Keegan (1986,1990), o que diferencia a base teórica das teorias gerais da educação, são os aspectos relacionados à comunicação oral ou a comunicação escrita. Assim como para Moore, para Kegan a EaD é caracterizada por uma comunicação interpessoal separada, no tempo e no espaço, das ações direcionadas ao ensino as ações de aprendizagem.

Para ele, o processo ensino-aprendizagem é diretamente influenciado pelos materiais pedagógicos. Para que haja aprendizagem, a intersubjetividade presente na relação entre o mestre e o aprendiz tem que ser recriada artificialmente.

Quanto à aprendizagem, Keegan afirma que no ensino convencional, a escola cria um ambiente propício de apoio a mesma. Já em cursos na modalidade à distância, é necessário recriar um vínculo entre o processo de ensino e o processo de aprendizagem por meio da comunicação interpessoal deliberadamente planejada. O tema da comunicação interpessoal é comum ao pensamento de Holmberg. Do mesmo modo que Holmberg, Keegan também considera que os materiais didáticos impressos devem estar imbuídos de características da comunicação interpessoal, a qual não deve ser limitada à tutoria por telefone e teleconferência. Este processo é fundamental para que os programas de EaD tenham sucesso junto aos estudantes, originando índices mais baixos de desistências e melhor qualidade da aprendizagem.

3.2.4 Teoria da Comunicação Didática Guiada

Ao contrário de Peters e Moore, Holmberg dedica pouca atenção à análise da estrutura da EaD, concentrando-se mais na interpersonalização do processo ensino-aprendizagem, por isso, sua teoria é considerada prescritiva. Ela tem por base o processo comunicativo entre os envolvidos que estão separados no tempo e no espaço (o pensamento em voz alta, interação dos conteúdos textuais com o conhecimento prévio do leitor e a leitura em silêncio).

Tal como Moore, Holmberg considera que uma das metas da EaD é ajudar os aprendizes a atingirem um estado de autonomia de estudo entre instrutor/instituição. Esta autonomia, no entanto, deve ser estimulada por meio de sistemas abertos, adaptados ao ritmo individual dos estudantes, tendo como base do processo ensino-aprendizado impulsionado pela comunicação **a de ida e volta e comunicação didática guiada**, que segundo ele, uma ação comunicativa se transforma em comunicação didática guiada quando:

- Existe sentimento na relação pessoal entre os estudantes e os docentes que seja capaz de promover o prazer no estudo e a motivação do estudante.

- Que este sentimento possa ser fomentado por meio de auto-instrução junto a uma adequada comunicação de ida e volta; que o prazer intelectual e a motivação do estudo estimulem o alcance das metas de aprendizagem e empenho de processos e métodos adequados a estes fins.
- Que a atmosfera, a linguagem e as convenções de conversação amistosas favoreçam o sentimento de que existe uma relação pessoal de acordo com o primeiro item.
- Que as mensagens enviadas e recebidas em forma de diálogo sejam claras e objetivas; que uma concepção de conversação adequada possa trazer bons resultados pelas várias formas de meios a que se dispõe a EaD.
- Que estudantes e instituição elaborem o planejamento e o guia de trabalho, necessários para o estudo organizado, o qual se caracteriza por uma concepção finalista explícita ou implícita. (HOLMBERG, 1986, p. 31).

Segundo Holmberg (1986), para que a comunicação didática guiada seja a mola propulsora de todo o processo de aprendizagem dos estudantes à distância e, em parte, responsável pelo desenvolvimento da autonomia, ela deve **ser de ida e volta**. Ela deve estar presente em todo o transcorrer do curso. Seja por meio de uma bateria de atividades, na qual os estudantes podem selecionar seus objetivos de estudos, conteúdos correspondentes, assumindo atividades de acordo com os interesses que coincidem com seus objetivos específicos. Seja por meio da retroalimentação dos trabalhos dos estudantes com os constantes *feedbacks* que os estudantes recebem, seja por meio de contatos com os instrutores.

A comunicação didática guiada de ida e volta deve estar presente de forma personalizada (para o estudante se sentir motivado) em todas as formas de contatos entre estudantes e instituição provedora, que segundo Holmberg (1986) pode ocorrer de duas formas: indireta e/ou face-a-face:

Comunicação não direta – objetiva estimular a autonomia⁶ dos estudantes (para que possam escolher o que seja melhor para eles – eleger objetivos, temas, o momento e horário apropriado para o estudo). Esta forma de comunicação segundo Holmberg (1986) é importante para apoiar, facilitar e acompanhar a aprendizagem dos mesmos. Por meio dela deve ocorrer o processo de retroalimentação. Holmberg considera que os conhecimentos intelectuais que não precisam de habilidades psicomotoras que atendem capacidades de se expressar por escrito obtém resultados igual ao de sala de aula. Este tipo de comunicação pode ser visualizado entre estudante e autor e vice-versa, por meio dos materiais didáticos que recebem. Essa comunicação demanda um tempo para acontecer, pois precisa se levar em conta o momento de elaboração do material até o momento que o estudante entra em contato com o mesmo e o momento em que dialoga com o material e por conseguinte com o autor.

Para Holmberg (1986), os meios utilizados para a comunicação indireta de ida e volta, é o material impresso, as gravações em vídeos e o computador, porém este último, Holmberg considera como uma ferramenta útil para se ter o histórico dos estudantes e a possibilidade de se dar o *feedback* dos trabalhos de forma mais rápida e com menos margem de erro possível. (na época que delineou sua teoria, Holmberg ainda não havia vislumbrado a utilização do correio eletrônico, de *chat*, listas de discussão, fórum, por exemplo, apenas para auxiliar o trabalho da instituição provedora).

Comunicação direta face-a-face, segundo o autor, objetiva estabelecer a empatia e manter um contato afetivo entre instrutores/assessores e estudantes. A comunicação face-a-face tem mais poder de influência sobre o estímulo afetivo e para atividades psicomotoras que a comunicação

⁶ Cabe aqui ressaltar que a autonomia não deve ser confundida com autodidatismo, pois um autodidata é o estudante que seleciona os conteúdos e não conta com uma proposta pedagógica e didática para o estudo. Por esse motivo os estudantes autodidatas não assistem regularmente as aulas, não seguem as determinações do curso, são os chamados “estudantes livres”. (PRETI, 2001).

Na modalidade de EaD, mesmo que venha permitir uma organização autônoma dos estudantes, selecionam os conteúdos, orienta-se o progresso dos estudos e propõe atividades de acordo com a necessidade para a fase ou curso. Os cursos à distância tendem a ser mais didáticos que outras modalidades de ensino. (LITWIN, 2001: 14).

não-direta. E deve ser utilizada, pelas instituições de EaD em atividades tais como: práticas de atividades psicomotoras em laboratórios e lugares semelhantes, para melhorar a capacidade verbal mediante comunicação pessoal; facilitar a compreensão do processo de comunicação e de conduta humana; ressaltar as atividades e hábitos positivos ao estudo; aumentar a estimulação mútua dos estudantes entre si; instruir na forma cooperativa.

Quanto à frequência da comunicação não-direta de ida e volta, Holmberg afirma que precisa ser mais estudado. Segundo ele, Bââth sistematizou pesquisas sobre o assunto, porém há a necessidade de ser melhor investigado. O que se sabe, até o momento é que a frequência deve variar de acordo com as características dos estudantes e do curso, assim como, a duração e objetivos do curso.

Considerando que nesta modalidade de educação, a comunicação indireta é a comunicação predominante. Holmberg enfatiza que ao priorizar um processo consistente de comunicação, elaborando materiais que favoreçam a conversação entre todos os envolvidos, os estudantes se sentirão mais motivados e obterão melhores resultados do que com materiais/livros na linguagem impessoal. E para tanto, precisa ser assegurada na ação comunicativa:

- Apresentação facilmente acessível do tema de estudos, uma linguagem clara e um tanto coloquial, uma redação simples para texto impresso e com moderada intensidade de informação.
- Conselhos e sugestões explícitas para o estudante quanto ao que fazer e o que evitar, no que prestar mais atenção e consideração sempre dando os motivos.
- Evitar emitir opiniões, perguntas, juízos acerca de que se deve aceitar e o que se deve rejeitar.
- Estilo pessoal, incluindo o uso de pronomes pessoais e possessivos.
- Demarcação de trocas de temas mediante declarações explícitas, meios tipográficos ou nas comunicações faladas por câmbio de locutores, uma voz masculina seguida de uma feminina com pausas. (HOLMBERG, 1986, p.32).

Para o autor, tais características estão diretamente relacionadas com a elaboração dos materiais didáticos e, por isso, devem ser levados em consideração aspectos, tais como: estudos sobre o grupo de estudantes; o conteúdo e a estrutura e a linguagem e o estilo, sendo estes os pontos centrais que se deve considerar na elaboração de cursos à distância:

Conhecer os estudantes – é importante saber o máximo possível sobre os antecedentes sociais e educacionais, seus incentivos e motivações, quais são as expectativas e objetivos com o curso para então, elaborar e planejar a interação entre todos os atores envolvidos;

Definir os objetivos de estudos – já tendo conhecimento do potencial dos estudantes e de suas metas de estudos. O currículo deve ser adaptado às reais necessidades e interesse de trabalho. Deverá estar clara a finalidade do curso, as metas de seus trabalhos e o estabelecimento de objetivos bem detalhados, especificar que nível de desenvolvimento cada estudante terá que alcançar ao fim de cada parte do programa de estudo e o que os estudantes deverão ter aprendido no final do curso;

Qual o tipo de aprendizagem – existe uma dicotomia entre a aprendizagem mecânica versus a significativa. Deve-se priorizar uma prática que favoreça a autonomia dos estudantes, em vez de apresentar respostas prontas e verdades absolutas, deve-se estimular os estudantes a tirar suas próprias conclusões. Sempre acompanhado de uma retroalimentação por meio da comunicação de ida e volta.

Definir o conteúdo e estrutura – a estrutura de toda a apresentação de conteúdo em cursos à distância deve fundamentar-se necessariamente nos objetivos, nas características do conteúdo de aprendizagem e o tipo de aprendizagem que se pretende. Deve haver a adequação dos conhecimentos prévios dos estudantes com os conhecimentos a serem adquiridos, obedecer a uma estrutura lógica que favoreça a reflexão e em volume adequado para não vir inibir o aprendizado. De forma que venha a ajudar o estudante a estruturar o aprendizado e estimular a autonomia dos estudantes.

A escolha dos meios de comunicação – os meios devem ser escolhidos de acordo com o acesso, necessidades dos estudantes e os objetivos do curso. O meio mais importante de comunicação na

EaD é a palavra escrita que se estende desde os cursos por correspondências até os cursos que utilizam meios mais sofisticados. A comunicação pode ser usada das mais diferentes formas, material impresso, por correio eletrônico, CD-ROM. Para isso, Holmberg chama a atenção para a linguagem e estilo que deve ser respeitado.

Observar a linguagem e estilo – a linguagem é parte essencial para a comunicação de uma mensagem. A linguagem escrita e impressa deve obedecer a quatro dimensões: simplicidade da estrutura da oração e vocabulário; estrutura e concisão; brevidade e relevância e estímulo adicional, com expressões afirmativas e pronomes. A fim de criar uma atmosfera de conversação didática guiada oportunizando uma real comunicação de ida e volta, em fim, estimular a reflexão em vez de memorização. (HOLMBERG, 1986).

A aplicação destes processos no desenvolvimento de materiais pedagógicos impressos (linguagem não-verbal) deverá ter, segundo ele, como consequência a sua adaptabilidade aos princípios da comunicação didática guiada, a fim de facilitar a comunicação no estilo de uma conversação. Originando uma comunicação simulada entre o estudante e o autor dos materiais, bem como, uma comunicação do estudante com ele mesmo. Preconiza ainda, que se esses processos de comunicação forem consistentes, os estudantes obtêm maior motivação e criam defesas emocionais que lhes permitiriam obter maior êxito na aprendizagem, que com um livro de caráter impessoal. (HOLMBERG, 1986).

Cabe aqui ressaltar, que na época que Holmberg escreveu seu livro, as tecnologias interativas como correio eletrônico, Internet, eram pouco utilizadas na área de EaD e talvez, por isso, ele vislumbrou a interação somente entre estudantes/instrutores não dando ênfase à interação entre estudantes/estudantes, fator importante para manter o sentimento de afetividade pelo curso.

Após a breve apresentação das principais teorias, será apresentado no quadro a seguir algumas características que resume o norte teórico de cada teoria comentada anteriormente.

AUTOR	CONCEITOS CENTRAIS	IMPACTO PRINCIPAL
Peters	Sociedade Industrial e Sociedade Pós-Industrial	Princípios e Valores Sociais
Moore	Distância Transacional	Necessidades do Aprendiz

Keegan	Reintegração dos Atos de Ensino e Aprendizagem	Recriação de Componentes Inter-Pessoais presentes no Ensino Presencial
Holmberg	Autonomia do Aprendiz/Comunicação Distante Comunicação Didática Guiada	Promoção da Aprendizagem por meio de Métodos Pessoais e Convencionais

Quadro 1: Relação de conceitos das teorias com o impacto social

O quadro anterior demonstra que tais teorias atendem a demandas por educação representada pelos contextos político e econômico de uma determinada época. As duas primeiras tendências teóricas referenciadas estão sendo alvo de críticas, por estarem presas à era de produção fordista, representadas pelo “industrialismo didático” das quais, não atendem mais ao dinamismo que o processo de aprendizagem deve ter, para responder às demandas por conhecimento das sociedades contemporâneas, principalmente com o aumento exponencial do volume de dados e informações que diariamente se produz e dissemina no mundo. Em um só dia, se elabora e distribui um volume de dados maior que o que uma pessoa possa assimilar em toda a sua vida. (MAIESTER, 2000). Pois, nenhum conhecimento sob as condições da modernidade é conhecimento no sentido ‘antigo’, em que ‘conhecer’ é estar certo. (GIDDENS, 1999).

Considerando que o propósito da EaD deve ser o de romper e transgredir a relação tempo/espaço escolar condicionado pela homogeneidade. Precisa-se repensar processos educativos que venham ocorrer em tempos e espaços diferentes e submetidos a contextos também diferentes, por isso, o grande desafio é realmente transgredir os modelos pedagógicos e não apenas reaplicar a qualquer situação de aprendizagem. NEDER (*apud* ALONSO, 2001).

Diante desse contexto, a teoria de Börje Holmberg, por enfatizar a personalização do processo ensino-aprendizagem, por meio da “conversação didática guiada” vem ganhando destaque no campo da EaD. (EVANS & NATION, 1999: 62). Esta teoria rompe com os pacotes pré-fabricados, centrando o processo ensino-aprendizagem no estudante. Pois, para Holmberg, os "pacotes instrucionais" tendem a tornar os cursos "autocráticos" (que dizem aos estudantes não apenas o que fazer, mas também o que pensar e privando-os de seu próprio senso crítico).

Atualmente é uma teoria de grande representatividade, pois é a concepção que mais consegue se aproximar das demandas atuais por educação e principalmente por EaD, pois para Holmberg, o

programa deve se adaptar às características dos estudantes e não ao inverso. Tendo a comunicação como pré-requisito para a aprendizagem que serve como veículo de estímulo a mesma, principalmente com a comunicação didática guiada.

Diante da proposta de Holmberg, vale salientar que atualmente o processo comunicativo na EaD conta com estruturas tecnológicas que dependendo do impulso humano se torna tal processo mais eficaz e eficiente que em todas as épocas anteriores, e para tanto, deve-se considerar, segundo Aretio(2001), aspectos tais como:

- Conhecer o estudante.
- As funções docentes.
- Os meios utilizados para se estabelecer uma comunicação didática de dupla via.
- A estrutura organizacional na qual o curso é desenhado.

3.3 Os componentes da educação à distância

Garcia Aretio (2001) privilegia quatro componentes ou elementos básicos, que se integram ao sistema de EaD, e cujas características e/ou funções são substancialmente diferentes dos sistemas de ensino convencionais, que são: os estudantes, os docentes, a comunicação e a estrutura organizacional.

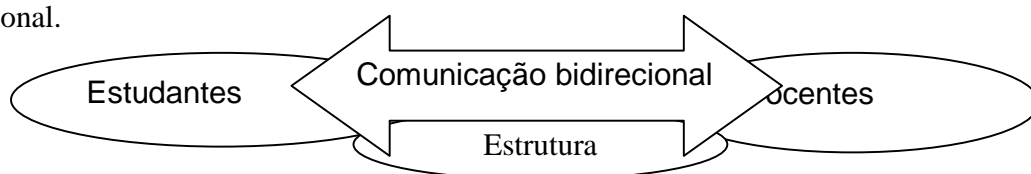


Figura 1:Componentes da EaD

3.3.1 Docentes na modalidade à distância

Na modalidade à distância a ação docente em sua maioria ocorre por meio de recursos técnicos mais ou menos sofisticados para possibilitar a comunicação bidirecional com o intuito de estimular e potencializar o estudo autônomo.

Nessa modalidade à distância, segundo Kegan (1997), quem ensina é a instituição, onde a definição dos papéis, funções e atividades dos docentes devem ser necessariamente diferentes daquelas do ensino convencional. Em EaD torna-se difícil identificar quem é o professor, pois na prática o ensino à distância é um “processo complexo e multifacetado, que incluiu muitas

pessoas, todas podendo reivindicar sua contribuição ao ensino” e, portanto, o título de professor. (Marsden *apud* BELLONI, 1999, p.97).

Para a autora Belloni, a característica principal da EaD é a transformação do professor de uma entidade individual em uma entidade coletiva, o que ela prefere denominar de professor coletivo. No ensino convencional o professor é responsável individualmente pelo processo ensino-aprendizagem juntamente ao estudante, já na EaD a responsabilidade passa ser de uma equipe de especialistas em: conteúdos, especialistas em educação e em EaD, produção de materiais, tutores, monitores e avaliadores.

Belloni (1999) agrupa as funções docentes em três grandes grupos: primeiro é responsável pela concepção e realização dos cursos e materiais; o segundo grupo assessora o planejamento e logística de distribuição de materiais e da administração acadêmico (matrícula, avaliação); e o terceiro grupo se responsabiliza pelo acompanhamento direto do estudante durante o processo de aprendizagem (tutoria, aconselhamento e avaliação).

Segundo a autora, até a última década havia uma tendência de se dar mais ênfase aos dois primeiros grupos, deste período em diante observa-se uma preocupação maior com estudante principalmente em ações de educação aberta e à distância - EAD.

Tais aspectos corroboram com Gutierrez (1994), ao salientar que as equipes devem ter um único projeto e objetivo, bem esclarecidos e capazes de crer e de se apoiar nos outros, convencidos do valor do resultado do trabalho em comum, para tanto, necessita-se do compromisso de muitas pessoas, das quais se espera uma relação democrática, um impulso fundador sustentado, capaz de se prolongar nos novos participantes e sobretudo nos estudantes.

Para Gutierrez (1994), não se concebe, trabalhos isolados, detentores de cotas de saberes específicos, com um autor de textos científicos, especialista em pedagogia, produtor visual, que não trocam idéias e não forma equipes, cada um responsável por uma parte do processo que lhe cabe e não se mete na outra. O autor enfatiza que as tarefas devem ser divididas, mas antes devem ser discutidas por toda a equipe.

Para o autor, as ações de EaD com a característica de trabalho fragmentado, o resultado é visível, trabalhos descontextualizados e sem seguimento lógico com poucos ganhos aos estudantes.

Gutierrez (1994) sugere então, que a instituição deve formar um Grupo fundador: um grupo de pessoas que inicia o processo seja uma nova organização ou uma renovação dentro de alguma já existente.

Esse grupo caracteriza-se pelas relações democráticas entre todos os seus integrantes. A comunicação é a base de todo o processo e, por isso, deve ser permanente, quer dizer, cada passo que se vai dando corresponde a uma decisão comum, a um intercâmbio de informações, a uma avaliação constante, uma ponderação de situações, uma aprendizagem das experiências próprias e alheias. Deve haver divisão de tarefa sim, porém cada um conhece o que fazem os outros. Não há segredos de especialização, não há tentativas de conservar uma parcela de conhecimentos como se fosse uma propriedade privada. (PRIETO, 1985).

Para o autor, a falta de clareza e estrutura deste processo, todo e qualquer trabalho educacional pode despencar na hora de trabalhar com os assessores pedagógicos (os apelidados de tutores no sistema tradicional), por mais que o material seja alternativo, por mais que se conte com o interesse e a participação dos interlocutores.

Na prática, na maioria das ações de EaD observa-se a soma de trabalhos isolados de vários profissionais, onde grande parte da responsabilidade, análise e ênfase sobre o processo ensino-aprendizado recaem sobre na figura unitária, do docente chamado “tutor”.

3.3.2 Caracterizando os estudantes de cursos a distância

A EaD vem historicamente sendo direcionada para o indivíduo adulto, caracterizada em sua maioria por sujeitos maduros com uma história de vida construída por experiências, conhecimentos, capacidades, hábitos, atitudes e interesses próprios que foram sendo construídos ao longo de suas vidas. Esses estudantes dividem responsabilidades profissionais, familiares e

pessoais e de estudos, estudam em horários destinados ao descanso. A maioria traz consigo experiências educativas calcadas no sistema de ensino diretivo e passivo. (ARETIO, 2001).

Conhecer sua clientela é um dos objetivos das instituições provedoras de ações de EaD. Aretio (2001, p.154) se reporta a estudos realizados por (Lockwood, 1998; Bââth e Rekedal, 1987) para apresentar o perfil geral do estudante à distância: a maioria é homens na faixa etária de 21 e 35 alunos; com um nível de estudo um pouco maior que a média da população; com dupla jornada de trabalho; casados; vivem com mulher e filhos em zonas populosas; almejam, com o estudo melhorar as expectativas vocacionais e eventualmente melhores trabalhos.

Estudos realizados por Aretio (1999) constataram que os estudantes da UNED espanhola, caracterizam-se em sua maioria: por 55% de estudantes homens; 30% têm filhos; 68% trabalham mais de 20 horas por semana; 50% por estudantes têm entre 21 a 30 anos de idade; 11% têm mais de 40.

De acordo com o relatório de perfil os estudantes de mestrado do LED/UFSC, caracterizam em sua maioria: por 64,47% de estudantes do sexo masculino; 71% têm idade entre 20 a 49 anos e 54% concluíram graduação nas décadas de 70 e 80.

E os motivos que levam esses indivíduos a procurarem estudar por meio da EaD, Gutierrez (1994) afirma que a maioria dos estudantes é motivada a estudar à distância por permitir estudar em seu próprio ritmo, a flexibilidade de espaço, ajustando assim, o tempo de estudo com os demais compromissos.

- Satisfazer suas inquietudes em uma área concreta;
- ser mais culto e melhor informado;
- aumentar as perspectivas de promoção;
- obter titulação;
- aprender coisas relevantes e novas para aplicar no trabalho;
- dar novo estímulo à vida. (GUTIERREZ,1994).

Já quanto ao processo de aprendizagem dos indivíduos adultos, o pesquisador Lindeman (*apud*, KNOWLES, 1997) identifica seis pressupostos que vale ser ressaltado nesse momento:

1. *Necessidade de conhecer.* Aprendizes adultos sabem, mais do que ninguém, da sua necessidade de conhecimento e para eles o **como** colocar em prática tal conhecimento no seu dia-a-dia é fator determinante para o seu comprometimento com os eventos educacionais.
2. *Autoconceito de aprendiz.* O adulto, além de ter consciência de sua necessidade de conhecimento, é capaz de suprir essa carência de forma independente. Ele tem capacidade plena de se autodesenvolver.
3. *O papel da experiência.* A experiência do aprendiz adulto tem central importância como base de aprendizagem. É a partir dela que ele se dispõe, ou se nega a participar de algum programa de desenvolvimento. O conhecimento do professor, o livro didático, os recursos audiovisuais, etc., são fontes que, por si mesmas, não garantem influenciar o indivíduo adulto para a aprendizagem. Essas fontes, portanto, devem ser vistas como referenciais opcionais colocados à disposição para livre escolha do aprendiz.
4. *Prontidão para aprender.* O adulto está pronto para aprender o que decide aprender. Sua seleção de aprendizagem é natural e realista. Em contrapartida, ele se nega a aprender o que outros lhe impõem como sua necessidade de aprendizagem.
5. *Orientação para aprendizagem.* A aprendizagem para o adulto é algo que tem significado para o seu dia-a-dia e não apenas retenção de conteúdos para futuras aplicações. Como consequência, o conteúdo não precisa, necessariamente, ser organizado pela lógica programática, e sim, pela bagagem de experiências acumuladas pelo aprendiz.
6. *Motivação.* A motivação do adulto para aprendizagem está na sua própria vontade de crescimento, o que alguns autores denominam de "motivação interna" e não em estímulos externos vindo de outras pessoas, como notas de professores, avaliação escolar, promoção hierárquica, opiniões de "superiores", pressão de comandos, etc.

Porém tais pressupostos estão relacionados com dificuldades de aprendizagem, tais como:

- As expectativas de alcançar altas metas se reduzem – pretende uma formação utilitária e pragmática.
- Pouca curiosidade – o interesse está mais centrado em situações e problemas cotidianos.
- Auto-conceito sobre suas capacidades intelectuais – a aprendizagem tende a ser mais lenta que em idades anteriores, principalmente quando não desenvolveu técnicas de trabalho intelectual ou se está muito tempo sem estudar.
- Cansaço e escassez de tempo para dedicar-se ao estudo.

Vale ressaltar que tais pressupostos podem variar de acordo com a história, as características, as motivações, a necessidade e a cultura de estudo de cada estudante. Considerando ainda que a habilidade de autodisciplina em cada estudante para aprendizagem formal e casual é influenciado pelo nível de habilidade, familiaridade com o assunto, senso de competência pessoal como estudante e o contexto de aprendizagem. (CAFFARELLA 1993).

É importante ter clareza também, que os indivíduos adultos em situação de aprendizagem variam constantemente de necessidade, podendo estar em algum momento necessitando de “controle da instituição” e num outro momento poder estudar por si próprio. Tem situações de aprendizagem que o mesmo estudante precisar de ajuda e em outras não, dependendo de sua familiaridade com o assunto ou habilidade que o estudo exige. A suposição de todos os adultos terem capacidade para a autodisciplina e autonomia pessoal em qualquer situação de aprendizagem geralmente não é aceita. Cada indivíduo possui necessidade de aprendizagem particular, cabe ao docente/instituição observar os estilos de aprendizagem dos estudantes, pois um estudante que tem experiência e familiaridade com certo assunto terá dificuldade com situações de estudo altamente controladas. Da mesma forma outro estudante com pouca experiência com o assunto e que não tenha habilidade de estudo autodirigido terá dificuldades para estudar caso o processo de estudo não seja autodirigido. (KNOWLES, 1997).

Nenhum ato de aprender é completamente autodirigido, de forma que o estudante é tão auto-confiante a ponto de excluir todas as fontes externas ou estímulos. (BROOKFIELD, 1986). Como

afirma (Brockett e Hiemstra, 1991), adultos têm graus variados de vontade e/ou habilidade para assumir responsabilidade pessoal por aprender. Pois pode haver tipos de personalidades que venham a dificultar a autodireção, ou então, indivíduos que por alguma razão não desenvolveram essa capacidade. (HARRIS, 1989). A responsabilidade por adquirir conhecimento, deve partir da vontade e necessidade dos estudantes no sentido de estruturar informações novas para que o conhecimento seja significativo, mas deve ocorrer com a orientação e apoio de outros. (Jarvis em Long 1990). Considerando a forma como os indivíduos adultos foram formados, a habilidade de autodisciplina e autonomia para os estudos em lugar de ser regra na sociedade contemporânea brasileira é uma exceção. Jarvis (*apud* Long 1990). Indivíduos adultos podem possuir autonomia em compromissos profissionais, familiares e pessoais, mas com o processo de estudo é raro. (SWEET 1991, BROOKFIELD 1986).

3.3.2 Os estudantes adultos necessitam de orientação

Diante do que foi exposto anteriormente, a maioria dos adultos volta a estudar como resultado de uma transição significativa em suas vidas. (ASLANIAN e BRICKELL, 1980). Para muitos, este passo traz ajustes individuais e familiares sérios. (SCHLOSSBERG, LINCHE, e CHICKERING, 1989). E, dessa forma, muitos ao ingressarem em cursos à distância acabam apresentando dificuldades que podem ser agrupadas em dois blocos: necessidades e dificuldades de cunho pessoal e com a instituição ao qual está estudando. De um lado, as dificuldades de cunho pessoal, estão relacionadas à gestão de tempo, de planejamento e de autodisciplina para o estudo, pressupostos essenciais para o processo de estudo à distância .

Como já foi apresentado anteriormente, para Paul (1999), a maioria dos estudantes ingressa em cursos na modalidade à distância sem saber se estão preparados para este novo ambiente de aprendizagem e quando se deparam com certas dificuldades e em vez de culpar a instituição tendem a culpar-se pelo seu próprio fracasso o que leva muitas vezes abandonar o curso.

Por outro lado, instituições de ensino extremamente rígidas, a maioria dos estudantes tende a realizar uma aprendizagem passiva, “digerindo pacotes instrucionais” e “regurgitando” os conhecimentos assimilados no momento de avaliação (decorrente de cursos com modelos

behavioristas e diretivos), com: materiais didáticos pré-fabricados; conteúdos muito densos; pacotes de materiais didáticos elaborados de forma centralizada; falta aos estudantes retorno imediato que resulta de um intercâmbio mais regular entre colegas e com tutores, restringindo a reflexão, a discussão e/ou o questionamento aos conteúdos que estão aprendendo. (PAUL, 1999; BELLONI, 1999).

Tais fatores associados ao tratamento impessoal; material mal elaborado; falta de orientação para ter certeza de que esta no caminho certo; com a ausência dos colegas para trocar idéias e pareceres sobre diversos temas e saber se outros companheiros estão na mesma situação, se estão em dificuldades ou em situação parecida para socializarem possíveis soluções. Tendem a se agravar levando o estudante ao desânimo, à percepção de incapacidade e a evasão. (PAUL,1999:33,50, LANDIM,1997: 125).

Diante de tais constatações, as instituições deverão se reestruturar para estimular a autonomia em seus estudantes. Paul (1999) sugere que a primeira medida a ser tomada pelas instituições de ensino está na seleção dos estudantes, pois segundo ele, é possível perceber o nível de dificuldades que os estudantes podem vir a ter se prestarem atenção em aspectos tais como: se o estudante é extrovertido (requerem mais relações sociais que a modalidade pode oferecer) ou introvertido (necessitam de estímulo à motivação para continuar estudando), se realmente preferiu estudar em uma modalidade à distância frente à convencional ou é a única opção, estudante com baixo nível de estima (são os que tenderão a ter maiores dificuldades a continuar os estudos). A autora Belloni (1999) corrobora com Paul (1999) ao afirmar, que as instituições provedoras de EaD devem prestar atenção nos seguintes aspectos: o primeiro contato com a instituição é crucial, por isso, deve-se priorizar informações claras e honestas (e não marketing e publicidades) sobre os cursos e seus requisitos; deve-se ofertar cursos de preparação e nivelamento para aqueles que necessitam; serviços eficientes de informação e de orientação são básicos para assegurar o ingresso e a permanência do estudante no sistema.

Dada a situação, as instituições estão criando mecanismos para favorecer e estimular meios de contatos entre colegas e principalmente dosar as informações no início do curso, de modo que o estudante possa ir adquirindo confiança em si mesmo para concluir o curso com êxito.

Para tanto, as instituições de ensino devem centrar-se em três aspectos fundamentais: desenho do material didático; serviços de atenção ao estudante e a integração dos serviços (unidade de aperfeiçoamento de cursos, seção de tutorias e departamento de atenção ao estudante), sendo esta, uma das missões chaves para conseguir uma ação realmente sólida que atende as necessidades de seus estudantes. (PAUL, 1999).

A maioria das instituições almeja que seus estudantes sejam autônomos, porém aplicam métodos de controle altamente individualizados (tutor-estudante). Sabe-se, no entanto, que a independência não insinua liberdade ilimitada, mas uma orientação diferenciada entre estudantes de forma que com tais orientações e com a interação constante com colegas a necessidade por ensinar e aconselhar diminui, pois com o tempo a tendência é que eles ficam mais autônomos. Porém, segundo Preti (1999), a autonomia é uma habilidade que se adquire gradualmente, nos diferentes níveis de desenvolvimento. E, por isso, ele classifica a autonomia em seis dimensões, pois para respeitar a autonomia da aprendizagem de cada estudante, deverá orientar o processo ensino-aprendizagem dos estudantes, como segue no quadro a seguir:

Autonomia ontológica	A autonomia é algo que faz parte do ser, do vir a ser, porém não é uma qualidade pronta e acabada, precisa ser conquistada e amadurecida no convívio com os outros e é na fase adulta que esta habilidade pode se tornar plena, dependendo é claro, da forma que cada sujeito vai construindo de acordo com suas características.
Autonomia política	A autonomia não é construída no vazio, sem uma direção e, por isso, que principalmente na EaD é necessário definir objetivos, onde o projeto pedagógico onde a participação é fundamental para a construção da autonomia por meio do estímulo de grupos de estudo entre estudantes e pelo acompanhamento tutorial com o suporte de recursos tecnológicos de comunicação.
	Todo projeto educativo deve ser prazeroso, deve ser feito com entusiasmo a fim de que os estudantes aprendam em sua totalidade e se realizam como ser humano. Os estudantes devem sintam-se agentes,

Autonomia afetiva	importante, contemplado, integrado e ativo ao processo ensino-aprendizagem. A fim de que o estudante ganhe confiança em si mesmo, sem depender passivamente da ação do docente.
Autonomia metodológica	No processo de amadurecimento da autonomia, as dimensões anteriores necessitam de um norte metodológico que oriente a visão de homem e de mundo e, para tanto, propõem o método dialético.
Autonomia técnico-instrumental	É importante para auxiliar na concretização que de suporte na construção da autonomia perante os estudantes.
Dimensão operacional	De um lado a instituição deve considerar o tempo que o estudante esta sem estudar, possíveis dificuldades de adaptação de situação nova de aprendizagem e demais fatores que possam influenciar negativamente no processo ensino-aprendizagem. De outro, o estudante deve fazer uma auto-análise de suas potencialidades e dificuldades, como por exemplo: como aprendo, como me organizo para estudar, que técnicas utilizo para ler, quais os horários mais proveitosos, para então, gerir o tempo que divido entre família, trabalho e estudo.

Quadro 2: Seis dimensões de autonomia

Enfim, a responsabilidade pelo processo ensino-aprendizagem é uma tarefa coletiva de responsabilidade entre estudantes e instituição e jamais somente do estudante. Considerando que a autonomia não é algo acabado e característica “assegurada” entre todos os sujeitos adultos por meio diálogo. Sendo esta é a base educacional de Paulo Freire e a proposta de comunicação didática guiada de Holmberg, discutida no capítulo anterior é uma via adequada para se manter a motivação dos estudantes e a autonomia completa em relação ao instrutor/instituição.

Dessa forma, deve-se priorizar uma metodologia que estimule o estudo autônomo por meio de metas a curto, médio e ao longo prazo, que poderão estar contempladas na:

- Consecução de priorização dos objetivos;
- Sequência dos conteúdos;
- Seleção de recursos adequados aos objetivos e conteúdos;
- Programação de quando e como avaliar;

- Adequação de estudo ao ritmo e estilo de aprendizagem dos estudantes. (Aretio, 2001: 115).

3.3.3 A comunicação na EaD

A palavra comunicação do ponto de vista epistemológico vem do latim *communis* e significa pôr em *comum*, *partilhar*, *comunhão*. É um fenômeno predominantemente humano, pois pressupõem consciência. E, por isso, é imprescindível ao desenvolvimento humano. (GUTIERREZ, 1978; GOMES, 1997).

Segundo Gutierrez (1978), o processo de comunicação é essencial a educação e não pode ser centrada na transmissão de informação e sim, em uma relação dialógica, horizontal, pois sem diálogo não existe comunicação e sem comunicação não existe a verdadeira educação.

Assim, segundo Holmberg (1995) na EaD, não se concebe o estudante como é um simples receptor de mensagens educativas e conteúdos planejados, produzidos e distribuídos por um centro docente, sem possibilidade de esclarecimentos e orientações. O diálogo deve ser simulado por intermédio da conversação didática guiada entre docentes e estudantes, proporcionada pelos materiais de estudo e pelos contatos da instituição com os estudantes e vice-versa e entre estudantes e estudantes.

Na EaD a maior parte do processo comunicativo não verbal, mediatizado por tecnologias. Sua história é dividida por gerações tecnológicas, somando 4 gerações ao todo. Considerando que com as tecnologias de primeira e segunda geração, o processo comunicativo ocorre na maioria das vezes em sentido único. Já com a introdução da terceira e quarta geração com a convergência de mídias, aumentou substancialmente a possibilidade de comunicação, diminuindo distâncias. O quadro a seguir demonstra resumidamente as tecnologias e conseqüentemente a possibilidade que oferece ao processo comunicativo em cada geração.

	Primeira Geração	Segunda Geração	Terceira Geração	Quarta geração
Características principais	Uma tecnologia predomina	Múltiplas tecnologias sem computadores	Múltiplas tecnologias incluindo os as redes de computadores	Múltiplas tecnologias incluindo redes computadores de banca larga
Período	1850s-1960	1960-1985	1985-1995	1995-2005 (estimado)

Meios	Material impresso (1890+) Rádio (1930s) Televisão (1950-1960)	Fitas de áudio e vídeo, TV, Fax e material impresso	- e-mail, chat e rede de computadores; - programas de computadores e recursos armazenados em discos, CDs e Internet - áudio conferência , videoconferências - Fax, - Material impresso	- e-mail, chat e rede de computadores com transmissão de banda larga para experiência de aprendizagem individualizada, personalizada, - áudio conferência , videoconferências - Fax, - Material impresso
Características de comunicação	- comunicação em sentido único. - Interação entre instituição/estudante ante por correio e telefone. - apoio tutorial presencial ocasional	- Comunicação em sentido único. - Interação entre instituição/estudante por correio, fax e telefone. - apoio tutorial presencial ocasional	- comunicação síncrona e assíncrona em dois sentidos por meio do e-mail, programa de computador e videoconferência - possibilidade de comunicação	- possibilidade de interação bidirecional em tempo real mediante áudio e vídeo; - comunicação síncrona e assíncrona entre instituição/estudantes e entre estudantes; - ampla programação de vídeos digitais.

Quadro 3: as quatro gerações tecnologias na EaD

Fonte: Adaptado (Sherron e Boettcher, 1997. In Aretio 2001)

Enfim, as instituições provedoras de EaD devem escolher as tecnologias de acordo com as características e acesso que a clientela tem sobre as mesmas, além de delinear estratégias de comunicação que seja eficaz, de forma que os estudantes não venham sentir-se distantes de colegas e docentes, auxiliando assim, o processo ensino-aprendizagem.

Segundo Aretio (2001) deve-se primar por mídias integradas a fim de que cada uma cumpra com sua função no momento adequado do processo ensino-aprendizagem. Para tal, o desenho educacional de cursos deve estar estruturado visando ao processo comunicativo multidirecional, tanto, entre estudantes/instituição e estudantes/estudantes.

3.3.4 Estrutura organizacional

As instituições de EaD, devem ter uma estrutura organizacional diferente da organização do ensino presencial, pois especificidades são geradas, nesta modalidade, por conta do estudante que se encontra geograficamente distante da instituição. Conforme destaca Aretio (2001), “[...] una

institución de enseñanza a distancia deberá disponer, o podra contratar externamente, las singuientes unidades y funciones”:

- Desenho e produção de materiais – com especialistas em conteúdo.
- Distribuição de materiais – físicos e virtuais de forma pontual aos estudantes dispersos geograficamente.
- Processo de comunicação – com a função de coordenar e garantir o funcionamento dos mais diversos meios que possibilitam uma comunicação bidirecional.
- Coordenação do processo ensino-aprendizagem – para coordenar os diversos agentes inseridos no processo (produtores de materiais, responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem).
- Avaliação de processo e de aprendizagem – para realimentar o sistema e melhorar o processo.” (ARETIO, 2001, p.119, tradução nossa)

Pode-se compreender que além destes a instituição, deve ter uma estrutura organizacional para o acompanhamento do estudante, que será discutido no próximo capítulo.

4 ACOMPANHAMENTO AO ESTUDANTE DE CURSOS À DISTÂNCIA

Antes de iniciar a discussão sobre acompanhamento faz-se necessário, apresentar as definições do que nesta pesquisa se entende por: atendimento, apoio e acompanhamento. Estes termos são amplamente usados na área da EaD e em muitas vezes são utilizados por alguns pesquisadores como sinônimos. Por atendimento ou ato de atender subentende-se o fato de: receber, seguir, ouvir, escutar... (MICHAELIS eletrônico). Já o termo apoio é tudo que serve de sustentáculo ou suporte, base, auxílio, socorro, aprovação. E o ato de **acompanhar**, denota seguir a mesma direção; observar a marcha ou evolução de; ser da mesma política ou opinião que. (Dicionário Aurélio, 1985).

Tendo apresentado os termos atendimento, apoio e acompanhamento, vale ressaltar que atendimento, apoio e acompanhamento ao estudante não é uma característica exclusiva da EaD. Muito pelo contrário, é uma forte característica do ensino convencional, e por que não dizer, o principal fator que determina a distinção entre modalidade presencial e à distância. Sendo até considerado, grosso modo, uma garantia de qualidade do ensino convencional em relação ao ensino à distância. Pois por muitos anos entendeu-se que a principal fragilidade do ensino à distância é a falta da presença (atendimento, apoio, acompanhamento) face-a-face entre professores e estudantes. Como se a presença física entre corpo docente e discente garantisse qualidade. Pois, em sala de aula face-a-face o estudante é apoiado diretamente pelo professor e pelos colegas, em um espaço físico que pode conter outros recursos físicos como laboratórios, biblioteca, para completar o conhecimento do professor. No sistema de ensino formal, especialmente no ensino fundamental, os estudantes contam com o apoio de especialistas, chamados de orientadores e supervisores educacionais e coordenadores pedagógicos.

Antes de iniciar a discussão sobre a compreensão do que seja acompanhamento ao estudante de cursos à distância, faz-se necessário esclarecer que coexistem duas vertentes diferenciadas. A primeira e mais antiga denominada “*student support services*” é a mais conhecida e aceita pela maioria da literatura da área de EaD. É adotada pelas mais conhecidas instituições provedoras de EaD, como por exemplo: a Open University (Universidade Aberta do Reino Unido),

FerningUniversit na Alemanha, a UOC, a UNED na Espanha. Esta vertente centra-se no processo de ensino à distância que por muitos anos ficou centrado no estilo fordista de educação de massa.

E a segunda vertente, mais recente e menos conhecida, porém mais ampla e comprometida com o processo ensino-aprendizagem do estudante à distância. Entende que o acompanhamento ao estudante à distância não só precede os serviços de apoio, é essencial, é a base, é a sustentação de qualquer ação de apoio, pois não há como apoiar alguém sem antes conhecer as reais necessidades e características. E a única forma de obter tais informações segundo Gutierrez (1994) e Alonso (2000) é por meio do acompanhamento cotidiano dos estudantes.

Os autores adeptos da primeira vertente, como Robinson (1995), Tait (1995) partem do princípio que para auxiliar o processo ensino-aprendizagem em cursos à distância basta deixar a disposição dos estudantes uma gama de serviços, incluindo serviços de orientação não - acadêmica, (aconselhamento e orientação vocacional) a orientação acadêmica (aspectos administrativos, técnicos e pedagógicos). O posicionamento desses autores é impulsionado pelo fato compreenderem que o fato da maioria dos estudantes, na modalidade à distância é formada por adultos e já possui habilidade de autonomia e autogerenciamento dos seus estudos. E que sabendo de todos os serviços disponíveis irão procurá-los sempre que necessitarem.

Sabe-se, no entanto, como já foi discutido no capítulo 3 desta dissertação que, na prática, os estudantes demonstram ter muitas dificuldades para concluir seus estudos. E, ao se considerar a realidade brasileira a situação tende a se agravar ainda mais, pois a relação entre estudantes e aprendentes na história acadêmica da maioria dos brasileiros ocorreu e continua ocorrendo de forma extremamente diretiva e passiva. Isso fez e faz com que a maioria dos adultos com história acadêmica no ensino convencional, ao estudar na modalidade à distância, tenha muitas dificuldades em lidar com a gestão do tempo e espaço para o estudo.

E assim como a EaD é carente de um norte teórico que a sustente, a área de acompanhamento aos estudantes na mesma modalidade também é carente de um referencial teórico consistente para embasar a prática. Além disso, não há uma unidade de definição de termos e nem de funções entre os autores e pesquisadores da área e nem entre as instituições provedoras de EaD. Por isso, faz-se necessário antes de dar prosseguimento a discussão, apresentar os mais utilizados.

Acompanhamento: é evidente e extremamente necessário entender que é impossível de oferecer um atendimento e apoio eficaz e eficiente sem conhecer as características e necessidades reais dos estudantes. E para saber isso com exatidão, é necessário acompanhá-los diariamente desde o início do curso. Isso significa dizer, que o apoio ao estudante é parte integrante de um processo maior que é o acompanhamento. Pois é por meio do acompanhamento que todas as ações para facilitar o processo ensino-aprendizagem deva ser organizado e reorganizado no decorrer do processo

4.1 Caracterizando o acompanhamento ao estudante em cursos à distância

O acompanhamento ao estudante à distância é entendido por grande parte da literatura da área, como apoio ao estudante à distância. O termo apoio segundo o Dicionário Aurélio (1985) é tudo que serve de sustentáculo ou suporte, base, auxílio, socorro, aprovação. Dessa forma, a área de EaD o termo apoio ao estudante vem sendo amplamente usado para designar uma série de atividades oferecidas aos estudantes distantes, direcionadas as necessidades relacionadas ao processo ensino-aprendizagem e ao acesso a informações. Porém, se manifestam de forma muito ampla, além de faltar rigor conceitual.

Segundo Tony Mays (1980), tais atividades são válidas, porém deveriam ser menos descritivas e mais analíticas e conceituais, pois não oferecem nenhuma perspicácia de como estas estratégias são usadas e qual a base educacional filosófica adotada.

A autora Robinson (1981) corrobora com Mays (1980) ao afirmar que os registros relacionados ao apoio de estudantes são em sua maioria descritivos e prescritivos excedendo-se em aspectos práticos. Para ela, as publicações em apoio ao estudante estão direcionadas freqüentemente ao como fazer orientação, ou a relatórios de experiências. Podendo ter estes, valor prático, mas, sem fundamentação teórica, não sendo substanciado ou válido se forem transferidos a outros contextos.

Segundo a autora, isso se deve a vários fatores, dentre eles, destacam-se: ao fato do apoio ao estudante ser considerado uma atividade menos fascinante que outras (pessoal de apoio tem freqüentemente menos poder); é considerado freqüentemente como periférico para o 'real

business' de materiais em desenvolvimento; é um elemento vulnerável para cortes financeiros; por ser uma atividade pragmática, ou seja, arraigada nas lições de experiências.

Robinson (1981), afirma que muitas instituições provedoras de EaD procuram investir em bons materiais, para dar menos ênfase no investimento em apoio ao estudante. Isso possivelmente ocorre devido ao equívoco de instituições em conceberem a autodisciplina e autonomia para os estudos um carimbo oficial de maioridade, aspectos discutidos anteriormente entre as páginas 43 e 47. Porém, sistemas de apoio não são tão transferíveis quanto os materiais e, então, deve ser estruturado dentro do contexto dos recursos de um país, características e necessidades da clientela. (ROBINSON, 1981; STEWART, 1993). O apoio é vital ao sucesso de um programa à distância. "É a interface entre a instituição e seus estudantes". (STEWART, 1993).

O apoio ao estudante, para Robinson (1981) é composto por três componentes, que são: os elementos que compõem o sistema, sua configuração, e a interação entre os estudantes que cria sua dinâmica:

- Contato pessoal entre estudantes e agentes de apoio (pessoas que agem em uma variedade de papéis ao apoio e com uma gama de títulos), individual ou em grupo, face-a-face ou por outros meios.
- Sugerir contato.
- Atividade de avaliação de aprendizagem.
- Materiais adicionais como manuais, conselho nota ou guias.
- Estudo de grupo em centros, atual ou 'virtual' (eletrônico).
- Ter acesso a bibliotecas, laboratórios, equipamento, e redes de comunicação.

Indiferentemente do modelo adotado, o apoio ao estudante é geralmente compreendido como instrução e uma miscelânea de atividades com nome de aconselhamento, orientação e informações. Tal ocorrência demonstra uma enorme variedade de ações tornando-se muito difícil categorizar o que realmente é colocado em prática. (SIMPSON, 2000).

O termo aconselhamento foi originalmente utilizado pela Open University para referir-se a todo o apoio não tutorial. Segundo o autor o apoio ao estudante à distância se divide em: apoio acadêmico ou tutorial e apoio não – acadêmico, como segue na figura:

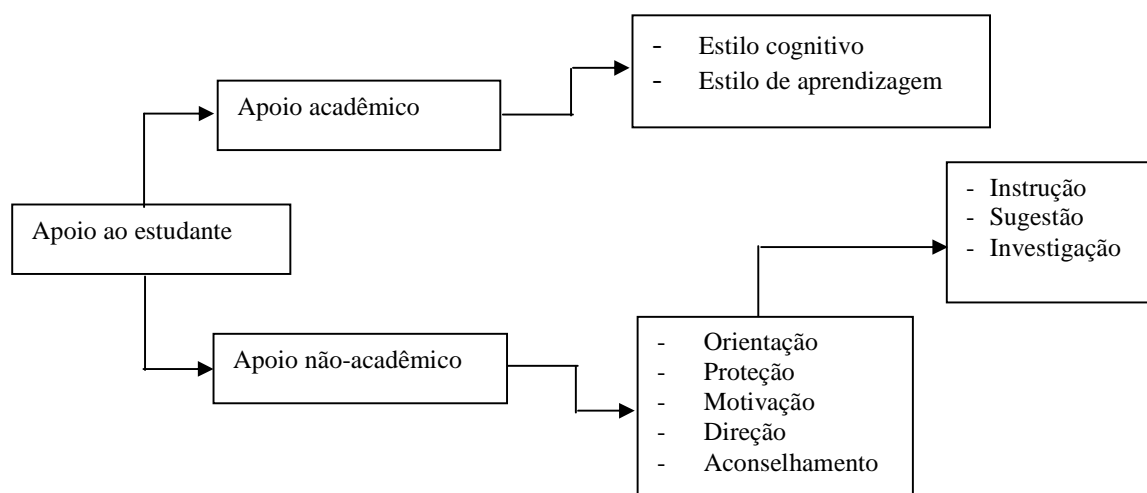


Figura 2: estrutura de apoio para Simpson
Fonte: SIMPSON, Ormand. 2000

Para Mays (2000), está havendo mudanças, pois no passado não havia preocupação com um apoio personalizado, o apoio era oferecido a todos os estudantes independentemente da necessidade dos mesmos. As mais recentes definições de apoio ao estudante projetam elementos para suprir as necessidades individuais. Como por exemplo, a definição de Torpe (1988) na qual a autora propõe que o apoio ao estudante são todos os ingredientes de um sistema de aprendizagem aberta e à distância capaz de responder individualmente a cada estudante. Segundo a autora, o apoio envolve interação onde a instituição conhece a identidade dos estudantes e onde os mesmos entendem que terão apoio para facilitar a aprendizagem.

Tais perspectivas estão surgindo com a introdução de tecnologias de 4ª - geração, como a internet e o e-mail facilitando assim tecnicamente a interação de um para um e de um para muitos e vice-versa.

Além das facilidades que a tecnologia está proporcionando, a maioria das instituições de EaD estrutura centros regionais e locais de apoio ao estudante equipados com bibliotecas, laboratórios

e com metodologias de encontros presenciais entre estudantes/estudantes e estudantes e agentes de apoio, a fim de estimular no estudante o sentimento de proximidade com a instituição e pertencimento no curso.

A partir do redimensionamento das funções do apoio ao estudante, este termo passou ser visto de uma forma mais ampla, pois se compreendeu que o apoio é uma das funções desse processo.

Assim, autores latino-americanos e brasileiros entendem o apoio aos estudantes de forma mais ampla, ou seja, como acompanhamento. Como afirma (Landim, 1997) as instituições provedoras de EaD, por sua vez, têm a obrigação de, durante todo o processo ensino-aprendizagem, acompanhar os estudantes, para apoiá-los auxiliando continuamente sua aprendizagem.

A maioria das instituições de EaD ainda entende este processo de forma muito limitada, centrando-se no apoio, fator esse que traz um índice de evasão altíssimo.

4.2 Acompanhar o processo ensino-aprendizagem

A pesquisadora Neder (2000) diz que o ideal é acompanhar o percurso do estudante, isso significa: saber como ele estuda, que dificuldades apresenta, quando busca orientação, se relaciona com os colegas para estudar, se consulta bibliografias de apoio, se realiza as tarefas e exercícios propostos, se coloca como sujeito que participa com a construção do currículo do curso, se é capaz de relacionar teoria-prática.

Desta forma, se concebe acompanhamento no sentido de trazer subsídios para apoiar o processo-aprendizagem de acordo com a necessidade de cada estudante, deve incentivar uma comunicação didática guiada de dupla via como propõe Holmberg, no capítulo anterior, não apenas um acompanhamento funcional do sistema. Somente com o acompanhamento do cotidiano do estudante é possível avaliar se o mesmo tem conseguindo desenvolver um processo de ação-reflexão-ação. (ALONSO, 2000). Para tanto, o acompanhamento deve ser uma prática constante e jamais pontual, pois as informações sobre o percurso do estudante são fontes fundamentais para se planejar estratégias de acompanhamento envolvendo o apoio, orientação e o atendimento,

facilitando o processo ensino-aprendizagem do estudante e aprimorando conseqüentemente o curso como um todo.

4.3 Os agentes no acompanhamento aos estudantes

Assim como o acompanhamento, apoio, orientação e atendimento aos estudantes, as denominações dos agentes diretamente ligados aos estudantes de cursos à distância, também não é uma característica exclusiva da EaD. O que houve foi uma adaptação de funções, que com o decorrer da história esta se transformando em uma nova categoria de profissionais. De acordo com as características dos programas e cursos as instituições é escolhida a(s) categoria(s) de(s) agente(s) subdividindo em apoio de cunho conteudista (denominados por tutores a quem desempenha a função de proteger que por algum motivo está impedido de responder por responsabilidades legais, tais como indivíduos de menor ou interditado) e de cunho técnico (denominados de monitores, função desempenhada no sistema de ensino convencional, geralmente pelos “melhores” estudantes da instituição, para auxiliar os professores e demais colegas).

Vale ressaltar que são raros os registros na literatura de EaD sobre o termo monitor e suas respectivas funções. O que se sabe é que é uma função ainda pouco utilizada pela maioria das instituições de EaD se comparado com a função tutorial. Porém segundo Belloni (1999) é uma função de caráter mais social, de liderança do que de conteúdo. Importante em cursos ou programas populares com encontros presenciais para atividades de estudo em grupo, para coordenar e orientar estratégias de trabalho que não seja relacionado a conteúdo.

O termo monitor relacionado com a EaD, no Brasil, é datado nos anos 70 pelo programa nacional de teleducação realizado pelo MEC, este profissional era um professor “normalista” com experiência em sala de aula que recebeu um treinamento de 3 meses para dinamizar as recepções organizadas em diversas regiões da federação. Após o término da veiculação do programa, este profissional organizava discussões sobre o tema abordado com o cursistas. (BARROS, 1973). Em 1992 a Universidade Federal do Mato Grosso retomou o termo monitor para designar a atuação de estudantes dos últimos semestres das licenciaturas da UFMT, nas disciplinas afins, preparados para auxiliar os professores orientadores a tirar dúvidas dos professores estudantes do curso de

Pedagogia à distância. Em 1994 com a oferta de cursos de mestrado por videoconferência, o LED o termo monitor foi empregado para denominar a função do profissional, como afirma Moraes e Rodrigues (1998) que oferece apoio aos mestrandos principalmente na questão operacional e de utilização tecnológica, sem envolver-se diretamente com as questões de conteúdo e avaliação. Estes profissionais em sua maioria eram mestrandos e doutorando da área de Mídia e Conhecimento do curso de mestrado do curso de Pós-graduação da Engenharia de Produção da Universidade federal de Santa Catarina. As questões relacionadas ao conteúdo eram de responsabilidade dos professores das disciplinas e dos orientadores.

Diante do termo tutor, não existe um consenso entre os diversos pesquisadores da EaD. Holmberg (1986; 1995) denomina como instrutor, Gutierrez (1994) denomina de assessor pedagógico, Alonso, Preti e Neder (1997, 1999, 2000) preferem denominar de orientador de aprendizagem, já o termo tutor é o mais aceito (Aretio 2001, Arredondo 1994, Castillo, Landim 1997, Murgatroyd, 1980, Marín, 1984), sendo este, o termo adotado pela maioria das instituições provedoras de EaD. Vale ressaltar que independentemente do termo adotado, todos os autores demonstram em comum a preocupação com o **êxito acadêmico dos estudantes**, pois por meio da ação tutorial se facilita e mantém a motivação dos estudantes e conseqüentemente o processo de retroalimentação acadêmica e pedagógica. (MURGATROYD, 1980).

Muitas são as funções e atribuições destes profissionais. Neste trabalho serão destacadas as funções tutoriais segundo Aretio e Gutierrez. Aretio (1997; 2001) classifica três funções tutoriais: função orientadora centrada na área afetiva; função acadêmica voltada para o âmbito cognitivo e função colaborativa e de conexão com a instituição provedora do curso e a equipe docente:

Função orientadora – centra-se: na integração dos estudantes à instituição, no estímulo de comunicação entre a instituição e estudantes; na orientação de dúvidas; na familiarização do aluno com os aspectos metodológicos do curso; na utilização dos materiais didáticos; na orientação do estudante quanto ao: ritmo, ansiedade, local, interesses, necessidades, valorização de auto-avaliação, consultas à instituição provedora do curso e outras fontes alternativas.

Função acadêmica – centra-se: na clarificação dos objetivos e dos conteúdos do curso, levando o aluno a destacar sua importância; esclarecer os estudantes sobre os pré-requisitos do curso; no

destaque dos aspectos fundamentais e dos elementos de inter-relação com outras unidades de estudo; no reforço dos materiais de estudo, avaliando-os sistematicamente, interpretando-os, questionando-os e suprimindo as dificuldades relacionadas ao processo ensino-aprendizagem e conseqüentemente ao processo como um todo; no suprimento das lacunas e conteúdos e da ampliação destes; no estímulo de utilização dos recursos didáticos disponibilizados pela instituição provedora (bibliotecas, oficinas, laboratórios, visitas a museus, exposições, monumentos, fábricas, centros e instituições, atividades que possam trazer contribuições efetivas para a aprendizagem); na realização de atividades de avaliação. Retroalimentando assim, o sistema como um todo.

Função de colaboração e conexão – o tutor, tendo plenos conhecimentos teóricos e práticos, das funções anteriores deverá contribuir para o diagnóstico geral por meio: do conhecimento em profundidade os pressupostos do sistema de EaD e identificar-se com a cultura da instituição provedora; colaborar e manter contato permanente com a equipe docente da instituição; elaborar informes tutoriais com base nos trabalhos de avaliação à distância, do conhecimento direto (se possível) do estudante e da avaliação final; avaliar sistematicamente os recursos didáticos, bem como as demais variáveis curriculares, emitindo informes que realimentam o processo; prestar informações aos estudantes, suas dificuldades, êxitos e avanços na aprendizagem; prever os trabalhos e as ajudas requeridas pelos estudantes com determinadas dificuldades, impedimentos ou limitações (presos, enfermos, residentes no exterior, deficientes, etc.).

Diante de todas as funções, esta última, permite diagnosticar o trabalho despendido pela ação tutorial e de toda a instituição, pois permite: analisar as estratégias e o papel da tutoria e renovar, se necessário, a metodologia de apoio aos estudantes; averiguar as necessidades mais freqüentes dos alunos e a incidência das mesmas; colaborar na elaboração de uma base de dados com o balanço dos resultados.

Já Gutierrez em 1994 sugeriu que para garantir um processo ensino-aprendizagem eficaz, cabe aos assessores as funções que seguem:

- Acompanhar do processo ensino-aprendizagem por meio de uma relação comunicativa horizontal o mais permanente e rica possível com os estudantes, favorecendo assim, as relações interpessoais.
- Reuniões grupais – deverão estimular o intercambio de conhecimentos e experiências, a fim de obter uma dinâmica permanente de prática-teoria-prática.
- Estabelecimentos de redes – Estimular a comunicação entre diferentes grupos (estudantes/estudantes e instituição provedora) para trocar mensagens à distância e socializar suas produções.
- Retroalimentação – de forma múltipla abrangendo diferentes direções: estudantes/assessores e vice-versa, estudantes/estudantes, grupos de estudantes/grupos de estudantes, a fim de crescerem pelo intercâmbio de experiências e de conhecimentos.
- Avaliação – parte vital do processo educativo e deve se fundamentar na confiança entre educando e educador. O assessor pedagógico deve avaliar e ajudar as pessoas a se auto-avaliarem. A avaliação de ocorrer por meio de um acordo entre os assessores e os principais sujeitos do processo (estudantes).
- Memória do processo – o interlocutor conduz uma memória criativa do seu processo de aprendizagem por meio de um texto paralelo, documentado e ilustrado por ele mesmo. O assessor também deve acompanhar esse caminhar como verdadeiro cronista do processo, para enriquecer todos os envolvidos no processo.

Tais funções foram sendo redimensionadas com o decorrer da utilização das tecnologias interativas, na EaD, pois na primeira e segunda gerações tecnológicas, a interação indireta entre estudantes era mediatizado por cartas, via correio postal que dependendo do local ao qual o estudante se encontrava, levava dias e até semanas para chegar até o mesmo, e dependendo da questão, já não satisfazia mais as necessidades do estudante.

Já com a utilização de tecnologias interativas como correio eletrônico, ambientes virtuais de aprendizagem a interação tende a ser consideravelmente mais eficiente, do que nas gerações anteriores. Faz-se necessário frisar que está se partindo da perspectiva de quem tem acesso a estas tecnologias.

4.4 Modalidades de acompanhamento

O acompanhamento, apoio e atendimento de estudantes de cursos à distância se dividem basicamente em duas modalidades: presencial e mediatizada.

Holmberg (1986) publicou uma pesquisa sobre índice de modalidade de apoio nas principais instituições de EaD e constatou que até a década de oitenta em 86% das instituições adotavam apoio tutorial via correio postal; em 78% das instituições a utilização de telefone e audiocassete era de apenas 12% dos casos. Holmberg afirma que o apoio presencial está diretamente relacionado a qualidade dos materiais didático-pedagógicos, pois se os materiais forem bem elaborados menor será a necessidade de apoio presencial.

No mesmo estudo, Holmberg (1986) pesquisou 203 instituições de EaD, no total de 1.500.000 estudantes, em todo o mundo constatou que:

- As seções presenciais são consideradas como um dos principais componentes da EaD para 8,6% das instituições.
- As seções de apoio eram obrigatórias em 24,9% das instituições.
- As seções são opcionais em 49,2% das instituições.
- Não havia nenhum tipo de seção de apoio presencial em 17,3 % das instituições pesquisadas.

Quanto a modalidade presencial – o apoio presencial tem mais poder de influência sobre o estímulo afetivo que a comunicação mediatizada (não direta). E geralmente ocorrem em centros de apoio regionais ou locais, com grandes e/ou pequenos grupos, ou ainda, individualmente, tendo como máxima a interação entre colegas. O contato pessoal é muito importante, para trabalhar dentre vários aspectos que seguem:

- Praticar atividades psicomotoras em laboratórios e lugares semelhantes, melhorar a capacidade verbal mediante comunicação pessoal.
- Facilitar a compreensão do processo de comunicação e de conduta humana.
- Ressaltar as atividades e hábitos positivos ao estudo.

- Aumentar a estimulação mútua dos estudantes entre si.
- Instruir na forma cooperativa. (HOLMBERG, 1990).

Quanto à modalidade mediatizada - A integração das tecnologias interativas de comunicação está revolucionando esta modalidade de acompanhamento, pois permite comunicação e interação de forma ágil e eficaz, diminuindo a distância física entre estudantes e instituição. Esta forma de acompanhamento pode ocorrer:

- Via correio postal - característica da primeira geração tecnológica empregada na EaD. É um meio importante para atender a clientela que não tem acesso a outras tecnologias. A possibilidade de interação é pouca e de forma “lenta”, partindo na maioria das vezes da instituição para os estudantes de forma despersonalizada.
- Via telefone - característica da segunda geração tecnológica empregada na EaD. Permite relação direta com o estudante diminuindo a sensação de solidão. É um importante meio para transmitir informações, resolver questões pontuais. Em cursos por correspondência o apoio por telefone aumenta o índice de satisfação dos estudantes. Permite um atendimento e apoio personalizado direcionado às necessidades específicas de cada estudante. Porém, mostra-se um meio oneroso tanto para os estudantes como para a instituição.
- Via correio eletrônico – característica da terceira geração tecnológica empregada na EaD. Permite apoio e atendimento personalizado aos estudantes; interação com rapidez. Em um curto espaço de tempo (poucos minutos) o estudante pode receber a resposta que deseja da instituição, ao contrário do correio postal que leva dias. O estudante tem a possibilidade de rever as sugestões recebidas, pois saberá que terá atenção personalizada. Assim sendo, este meio vem se destacando em relação aos anteriores.

Com a intenção de continuar contribuindo nesta área, será apresentado, nos dois próximos capítulos, experiências em duas instituições de EaD e uma proposta de sistema de acompanhamento ao estudante à distância, objeto dessa dissertação.

5 A PESQUISA EMPÍRICA

Este capítulo apresentará as fases da pesquisa. Para tanto, buscou-se por meio da pesquisa empírica subsídios para responder a pergunta inicial sobre como estruturar um sistema de acompanhamento capaz de gerar ações que seja possível aprimorar continuamente o processo ensino-aprendizagem.

5.1 Metodologia

A Metodologia adotada é a pesquisa-ação, já que o pesquisador participa ativamente no tema que esta sendo pesquisado. Foram pesquisadas três experiências de acompanhamento, aos estudantes: a experiência dos cursos de mestrados por videoconferência e no curso de especialização por Internet, no LED e a experiência que esta sendo desenvolvida no curso de “Licenciatura em EaD: 1ª a 4ª Série à Distância” da (UFMT) Universidade Federal do Mato Grosso.

Optou-se pela pesquisa de campo com estudantes de mestrado de cinco áreas de concentração e do curso de instituições e monitores diferentes, por entender que se objetiva pesquisar o papel da monitoria e não a monitora/pesquisadora, fato que limitaria a validade da pesquisa de especialização por Internet do LED/UFSC. Optou-se, também, por estes cursos pelos seguintes fatos:

- De acordo com o perfil das turmas são estudantes em serviço com alta carga horária.
- De trabalho, todos adultos, caracterizando-os estudantes típicos de EaD.
- Pela monitoria estar à disposição destes estudantes para atender diariamente.
- Por ser o LED/UFSC pioneiro na oferta de cursos de mestrados presenciais virtuais.
- E pelo fato de ser a instituição que oferece cursos de mestrado com o maior carga horária no cenário nacional e internacional, ocupando assim um lugar de destaque internacional, com experiência de 6 anos na área.

Esta opção metodológica foi considerada a mais adequada para a realização desta pesquisa por entender que para identificar aspectos fundamentais sobre o acompanhamento de cursos à

distância é primordial que se conheça todas as etapas, que os estudantes permanecem vinculados a instituição.

Desta forma, foi aplicado um questionário com 220 estudantes de 8 turmas de mestrado com ênfases em Mídia e Conhecimento e Planejamento e Estratégia Organizacional. Foi analisado, também, o perfil dos estudantes pesquisados. Como também, um questionário aos estudantes de especialização por Internet.

Como no curso de Pedagogia da UFMT não houve participação direta do pesquisador, a análise da experiência será realizada por meio de documentos.

5.1.1 Técnicas e Instrumentos

Os dados analisados na pesquisa foram levantados por meio de questionários e documentos.

a)- Análise documental:

- Projeto do curso de Licenciatura em Pedagogia à distância da UFMT.
- Relatórios de perfil dos estudantes.

b)- Questionário:

- Aplicado com 220 estudantes de 08 cursos de mestrados por videoconferência, de diferentes áreas de concentração do LED.
- Aplicado com 20 estudantes do curso de especialização em Gestão Estratégica do LED.

5.2 Um breve histórico das estruturas de acompanhamento/ apoio/atendimento dos estudantes no LED

O LED começou a ser planejado em 1986 por meio de propostas do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Em 1995 iniciou as primeiras ações de EaD com cursos de mestrado por videoconferência, de capacitação por teleconferência de larga escala e especialização por internet. Atualmente o LED se caracteriza por laboratório que utiliza mídias integradas, que são

escolhidas de acordo com as características de cada curso e pelo acesso das mesmas pelos estudantes. (BARCIA et al, 2002).

Assim como as tecnologias, a estrutura de acompanhamento/apoio/atendimento, também é estruturada de acordo com as características de cada curso. Como está apresentado, a seguir:

5.2.1 A estrutura de apoio aos mestrandos por videoconferência

Nos cursos de mestrados por videoconferência o apoio e atendimento aos estudantes ocorrem por meio de várias equipes: monitoria, professores, tutores de orientação, orientadores e coordenadores locais. A atuação das equipes foi subdividida em duas fases: uma no período de créditos e outra no período de elaboração da dissertação.

Equipe de monitoria - Foi com os cursos de mestrado por videoconferência que iniciou o trabalho da monitoria para atender e apoiar os mestrandos com dificuldades de ordem técnicas. Esta equipe é formada por profissionais de várias áreas do conhecimento: pedagogos, psicólogos, sociólogos, e formados em computação. Todos os mestrandos e doutorandos da área de concentração de Mídia e Conhecimento do mesmo programa do qual o LED se originou. Cada monitor é responsável por uma turma de 30 mestrandos desde o início até a conclusão do curso.

O atendimento é realizado por e-mail, ferramenta Fale com o Monitor (ambiente virtual de apoio a aprendizagem), e por telefone. No período de créditos, o atendimento e apoio aos estudantes também ocorrem por meio da videoconferência, principalmente, quando as dúvidas dos mesmos não são sanadas por meio das outras tecnologias.

A atuação da monitoria, desde o início, está centrada primeiramente no auxílio aos estudantes a utilizarem o ambiente virtual de apoio à aprendizagem. Além do apoio à utilização desta tecnologia a monitoria também repassa informações administrativas (conceitos no final de cada trimestre e calendários das aulas) aos estudantes; encaminha avaliação diagnóstica (questionários de perfil para os estudantes preencherem no início do curso) e avaliação de processos (questionários de avaliação do desempenho dos professores no final dos trimestres) e gera relatórios e encaminha aos professores e coordenadores acadêmicos; auxilia os novos professores

a manusearem os equipamentos da videoconferência (focar a câmera, conjugar o vídeo, o computador e a câmera de documentos); acompanham as aulas dos professores para auxiliar caso haja algum problema técnico (desconexão do link, travamento de alguma ferramenta da videoconferência); e também manterem os estudantes estimulados a concluírem o curso, para isso, a monitoria encaminha mensagens de estímulo aos estudantes, porém essa atribuição é a menos realizada pelo fato da monitoria ter dificuldades de saber qual é realmente a necessidade dos mesmos.

O atendimento e apoio da monitoria são mais solicitados pelos estudantes nos primeiros meses do curso, até os mesmos entenderem a dinâmica de navegação do ambiente virtual de apoio à aprendizagem. Após esse período os estudantes entram, esporadicamente, em contato com a monitoria quando a comunicação com os professores e orientadores não flui para que seja verificado porque a solicitação dos estudantes não foi atendida e para solicitarem algum documento.

Professores - formada por doutores do programa de mestrado e doutorado presencial que o LED está vinculado. A maioria desses professores é orientadora dos mestrandos. Inicialmente estes professores recebem apenas um treinamento técnico (não recebem orientação de como devem planejar pedagogicamente suas aulas para serem ministradas por meio da videoconferência) para utilização dos equipamentos e durante as aulas recebem apoio da monitoria. Suas aulas ocorrem semanalmente por videoconferência, além das aulas eles atendem os estudantes também por e-mail. Os professores estão diretamente ligados a coordenação acadêmica e administrativa e desarticulada da monitoria. O único envolvimento da monitoria com os professores durante o curso é para auxiliá-los com o uso da videoconferência.

Tutores de orientação - os tutores de orientação são doutorandos e desenvolvem pesquisas juntamente com os seus orientadores e sob orientação do orientador ajudam seus orientadores a orientarem os estudantes de mestrado por videoconferência. A atuação dos tutores de orientação está diretamente ligada com os orientadores e com a coordenação de orientação e a administrativa. Os tutores de orientação e a monitoria atuam desarticuladamente um do outro.

Orientadores - são doutores e pós-doutores. São responsáveis diretos pelos mestrandos e na maioria dos casos iniciam o período de orientação propriamente dito quando os estudantes vêm até a UFSC para um Workshop de orientação (geralmente ocorre no final da fase de créditos), neste Workshop, orientadores, tutores de orientação e mestrandos delineiam juntos um cronograma de atividades para a elaboração da dissertação. A atuação dos orientadores está diretamente ligada aos tutores de orientação e a coordenação de orientação e a administrativa e acadêmica. Os orientadores e a monitoria, também atuam desarticuladamente um do outro.

Coordenação de orientação – essa coordenação foi instituída em 1999, momento em que a maior parte dos mestrandos estava na fase de elaboração da dissertação. Sua principal função é acompanhar o andamento dos estudantes. Prestavam atendimento e orientação presencial aos mestrandos, nas cidades onde localizam as instituições parceiras. E estão diretamente ligados aos tutores de orientação, orientadores e coordenação acadêmica. Com a monitoria atuam desarticuladamente.

Coordenação administrativa – Essa coordenação é responsável pela vida acadêmica dos estudantes e pela logística dos cursos. Também atende diretamente os mestrandos de segunda a sexta-feira em horário comercial. Além dessas coordenações também tem uma coordenação em cada instituição parceira, a denominada coordenação local. Está diretamente ligada aos professores, orientadores, coordenação local e coordenação acadêmica. Também atuam desarticuladamente da monitoria.

Coordenação local - Cada instituição parceira dispõe de uma equipe local (cidade onde a instituição se encontra) formada por coordenador, técnicos de videoconferência e em alguns casos monitores. É de responsabilidade dos coordenadores locais viabilizar estrutura física e tecnológica para que facilitar os estudos dos mestrandos, tais como, ambiente próprio para videoconferência com todos os equipamentos necessários, laboratório de informática e biblioteca para pesquisas. Está diretamente ligada às demais coordenações.

5.2.1.1 Análise do acompanhamento aos estudantes dos cursos de mestrado por videoconferência

Diante do que foi exposto, e considerando a experiência vivenciada pela pesquisadora como monitora desses cursos entre março 1998 a julho de 2002. Na prática, verificou-se três principais limitadores na atuação da monitoria. O primeiro é a falta de uma proposta pedagógica que norteie o trabalho da monitoria e que dê sustentação a um acompanhamento e apoio pedagógico aos estudantes, pois, as ações dentro da equipe variam de acordo com a sensibilidade do monitor em perceber a necessidade de cada estudante. Tal constatação pode ser traduzida na dificuldade que os monitores têm em estabelecer estratégias de estímulos aos mestrandos, isso faz com que o trabalho da monitoria esteja centrado mais no atendimento as demandas dos mestrandos que chegam até ela, do que no apoio propriamente dito. O segundo fator limitador está relacionado à desarticulação dessa equipe com as demais. E o terceiro é quanto à falta de uma memória/registro das ações realizadas pelos monitores, partindo-se daí como consequência a falta de um processo de acompanhamento.

5.2.2 A estrutura de acompanhamento aos estudantes de cursos de especialização por internet

Assim como nos cursos de mestrados por videoconferência nos cursos de especialização por internet o acompanhamento, o apoio e atendimento aos estudantes ocorrem por meio de várias equipes: de monitoria, de professores, administrativa e suporte técnico. A equipe de monitoria e professores está diretamente ligada a uma coordenação pedagógica que orienta e apóia todas as ações tomadas junto aos estudantes.

A equipe de monitoria - são agentes importantes para o apoio aos estudantes, pois interagem diretamente com os mesmos, orientando em suas dificuldades e estimulando-os com os estudos. São os representantes dos estudantes perante o LED durante todo o seu curso e tem três funções: orientadora, investigativa e colaborativa.

A equipe de professores - são agentes no apoio aos estudantes, pois, interagem diretamente com os estudantes orientando e discutindo todas as dúvidas, proposições e opiniões sobre o conteúdo, as atividades e a avaliação.

Além das equipes de monitoria e de professores que fazem parte da equipe pedagógica, a equipe administrativa e de suporte técnico são ligadas ao apoio e atendimento indireto aos estudantes:

A equipe administrativa – responsável por toda logística da produção e distribuição do material didático para que o estudante não receba nada com atraso. Organiza a secretaria do curso e comunica as notas no final de cada módulo. Emite pedidos de diversos documentos relacionados com a secretaria.

A equipe de suporte técnico - é responsável pela manutenção do Ambiente Virtual de Aprendizagem. Trabalha de forma integrada com a equipe pedagógica e administrativa para atender as necessidades dos estudantes e professores. Assim, qualquer problema técnico, esta equipe dá o suporte, além de estar sempre pesquisando e desenvolvendo novas ferramentas.

A principal responsável pelo acompanhamento aos estudantes é a Equipe Pedagógica. Vários são os gestores envolvidos neste processo: Professor, monitoria, supervisão pedagógica, gestores da avaliação entre outros. Considerando que a atuação das três equipes são integradas, formou um sistema de acompanhamento formada por agentes de atendimento direto e indireto. Como demonstra a figura a seguir, os agentes diretamente em contato com os estudantes são os monitores e professores:



Figura 3: sistema de acompanhamento e preparação ao estudante
Fonte: Guia do estudante (2002)

Enfim, no LED o termo acompanhamento evoluiu para sistema de acompanhamento e para sistema de preparação e acompanhamento aos estudantes. O termo acompanhamento foi utilizado pela primeira vez, em cursos de capacitação de larga escala. Com o passar do tempo percebe-se por meio da coordenação pedagógica e demais envolvidos no processo que deveria ser estruturada uma equipe onde houvesse a integração de ações de diversos atores, constituindo assim, um sistema de acompanhamento que envolvesse dois ou mais atores no acompanhamento ao estudante. (PIMENTEL, CERNY, 1999).

Em 1999, a então supervisora da equipe pedagógica dos cursos via Internet, no decorrer de sua pesquisa de mestrado e sua atuação no LED constatou que, tanto os estudantes como os docentes não possuem cultura do processo de ensino-aprendizagem à distância, portanto, em sua proposta de cursos à distância enfatizou a necessidade de se estruturar um sistema de acompanhamento, que contemple a preparação permanentemente de todos os envolvidos (GOMES, 2000). Constituindo-se em 2001 o SIAPED – Sistema de acompanhamento e preparação aos estudantes à distância. Apresentado anteriormente.

A necessidade de preparação permanente de todos os envolvidos é um aspecto fundamental a ser definido na proposta pedagógica de qualquer curso na modalidade à distância, pois esta modalidade exige dos sujeitos uma cultura do processo de ensino-aprendizagem diferente da modalidade presencial. (GOMES, 2000).

A preparação do estudante está diretamente ligada ao apoio durante todo o período de estudo, não apenas uma preparação inicial.

5.2.3 Análise dos questionários realizados pelos estudantes

Dos 220 estudantes pesquisados, 20 endereços de e-mail acusaram erro não chegando aos estudantes. Dos 200 endereços válidos 49 responderam o questionário representando 24,5% do universo pesquisado. São estudantes de oito diferentes turmas e instituições conveniadas de mestrado por videoconferência, de cinco áreas de concentração diferentes: Ergonomia; Gestão

Ambiental; Gestão de Negócios; Gestão da Qualidade e Produtividade e Mídia e Conhecimento, que estavam em período de orientação.

Inicialmente procurou-se saber, sobre as atividades mais desempenhadas pela monitoria.

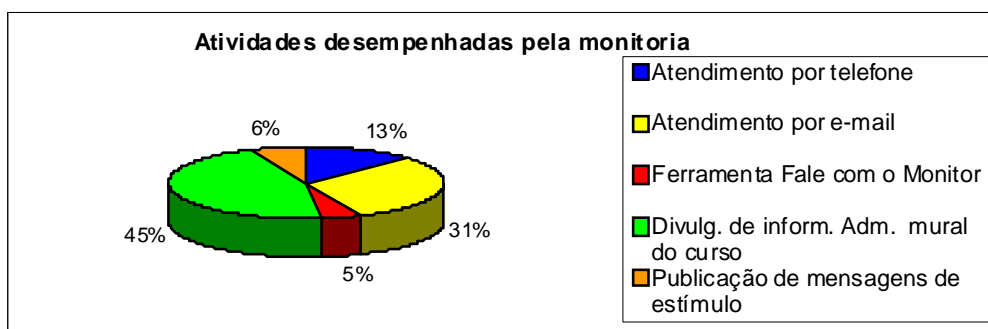


Figura 04: Gráfico 1 – Questionário do estudante

Constata-se nesta questão que o norte do trabalho da monitoria dos cursos de mestrado está centrado primeiramente no repasse de informações administrativas, com 45% das respostas. O atendimento de demandas vindas dos estudantes totalizou (31%) das respostas. A publicação de mensagens de estímulos ficou em penúltimo lugar, com apenas (06%) das respostas. Esse resultado confirma o que foi relatado anteriormente sobre as dificuldades que a monitoria encontra para encaminhar as mensagens de estímulos, pois mesmo atendendo, apoiando e acompanhando os estudantes durante todo o seu percurso, faltam ações sistematizadas e procedimentos claros de acordo com o nível de desenvolvimento e dificuldade apresentada pelos estudantes. O fato de a monitoria centrar-se no repasse de informações requer que as funções e atribuições da devem ser revistas, pois se observa certa distância entre o que se propõe e o que é praticado.

Partindo da pergunta anterior, buscou-se saber quais deveriam ser as ações desenvolvidas pela monitoria para auxiliar os estudantes no processo de estudo à distância. Como pode ser observado por meio das respostas a maior necessidade apresentada pelos estudantes está relacionada à orientação e o apoio pedagógico.

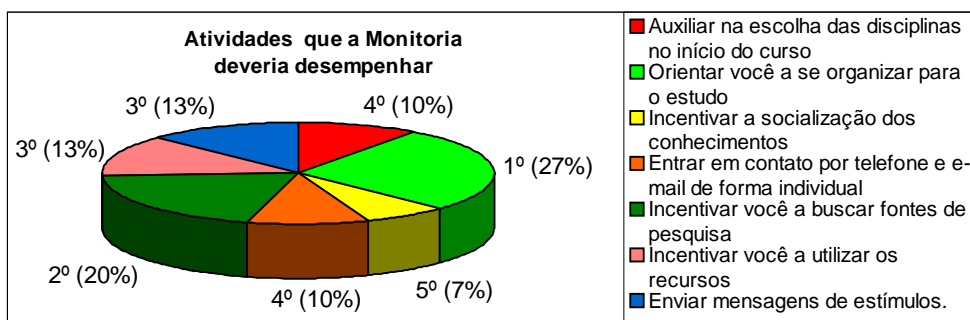


Figura 05: Gráfico 2 – Questionário do estudante

Os dados demonstram primeiramente que a maior necessidade destes estudantes é quanto à organização para o estudo (27%), seguido da pouca habilidade para a pesquisa (20%). Esses dois aspectos demonstram que os estudantes necessitam mais de orientação e apoio pedagógico do que de estímulos ou de apoio de cunho técnico e administrativo. Tais resultados comprovam o que, foi discutido no terceiro capítulo, pelos autores (Paul, Preti, Landim) onde afirmam que mesmo sendo sujeitos adultos não possuem habilidade de estudo autônomo, de autogerenciamento, como afirmava Paul (1999), os sujeitos adultos organizam-se para o trabalho e responsabilidades familiares, mas quando relacionado ao estudo, a habilidade de autodisciplina/autogerenciamento não está “amadurecida”. Reforça também, pesquisas realizadas anteriormente com estudantes canadenses por Burge (1988) e com estudantes da universidade aberta de Toronto por Robinson (1992) que a maioria dos estudantes precisa de apoio pedagógico para seguir seus estudos.

Em terceiro ficaram os aspectos de apoio técnico e estímulo, quarto e quinto lugares ficaram os aspectos relacionados ao apoio de cunho técnico, afetivo aspectos menos priorizados pelos estudantes talvez, pelo fato, de que já possuem certa habilidade com a tecnologia e que se os aspectos anteriormente contemplados são fundamentais para manter os estudantes motivados para concluir o curso, classificaram o auxílio ao uso das tecnologias e mensagens de estímulos do curso e mensagens de estímulos (13%). Por fim vale ressaltar que os aspectos afetivos (10%) e de socialização do conhecimento (7%) foram pouco contemplados, por serem aspectos já contemplados naturalmente nos encontros por videoconferência, duas vezes na semana com todos os alunos e professores.

Ao serem solicitados a responder qual o tempo ideal para a monitoria entrar em contato na fase de créditos e de orientação, os índices entre uma vez na semana e uma vez a cada 15 dias teve a mesma porcentagem (34%), e duas vezes na semana (23%).

Tendo claro qual é a necessidade de orientação e apoio aos estudantes, a terceira pergunta foi direcionada sobre qual a frequência ideal de contato da monitoria, tanto na fase de créditos como na fase de orientação, como demonstra o gráfico, a seguir.

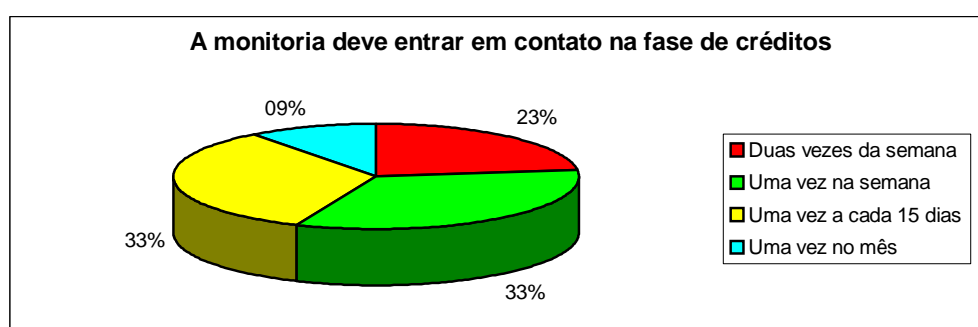


Figura 06 : Gráfico 3 – Questionário do estudante

Como demonstram os dados, houve um empate entre as opções 01 vez na semana e 01 vez a cada 15 dias, tal resultado pode estar relacionado ao fato de eles terem contato semanal com os professores pela videoconferência, pois o índice desses dois aspectos difere na fase de orientação, como é demonstrado mais a diante.

Os resultados, dessa mesma pergunta, modificaram-se quando direcionada a fase de orientação. A opção de contato 01 vez na semana elevou-se para (45%) sendo que a opção 01 vez a cada quinze dias diminuiu para (25%), demonstrando uma grande diferença com as mesmas opções direcionadas para a fase de orientação. Tais resultados trazem indícios de que a monitoria deve ser intensificada na fase de orientação. Como demonstra o gráfico, a seguir.

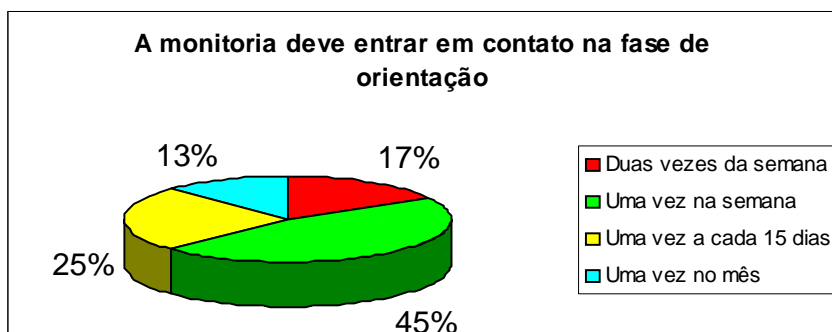


Figura 07 : Gráfico 4 – Questionário do estudante

Ao serem perguntados sobre a melhor forma de serem contatados pela monitoria (72%) preferiu o contato via e-mail, 12% por telefone. Estes resultados demonstram que o e-mail é uma ferramenta de fácil acesso e de eficácia e eficiência considerável, pois dependendo do impulso humano o estudante em poucos minutos resolve seu “problema” ou sua questão. Se for analisar em relação sobre as tecnologias, em especial a ferramenta fale com o monitor com porcentagem de 0% demonstra a dificuldade que a ferramenta proporciona ao estudante ao utilizar, das poucas vezes que os estudantes recorrem a esta ferramenta para se comunicar com a monitoria, foi em momentos que estavam com problemas de acesso ao e-mail, ou ainda, o e-mail já é algo que faz parte da cultura de utilização da maioria dos estudantes. Como demonstra o gráfico, a seguir.

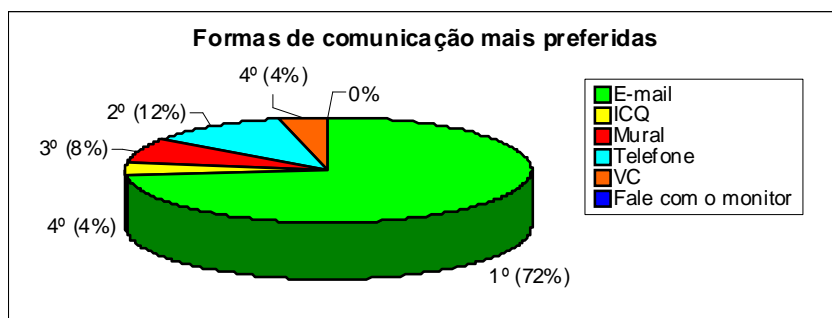


Figura 08 : Gráfico 5 – Questionário do estudante

Ao serem convidados a dar sugestões para a atuação da monitoria na fase de créditos e de orientação, percebe-se por meio das sugestões da maioria que a monitoria precisa rever sua atuação, pois os aspectos mais enfatizados estão relacionados com a necessidade de acompanhamento sistemático, permanente, personalizado, a fim de apoiá-los de acordo com as diferentes etapas que se encontram no curso. Como é apresentado a categorização, a seguir:

Na fase de créditos:

- A monitora tem que ter uma postura de solucionadora de problemas. Não quero estar passando os problemas para um ou para outro. Temos que passar o problema e ela têm que envolver as outras pessoas ou departamentos, repassando a mim apenas a solução.
- A monitoria deve ter uma participação mais efetiva durante todo o curso acompanhando o percurso do estudante (anseio, dificuldades e facilidades) tendo como princípio ações, que possam evitar que os estudantes venham enfrentar dificuldades, tanto em relação aos compromissos dos mesmos com o estudo, como, e principalmente, com as responsabilidades docentes.
- A interação entre monitoria e estudantes deve ser mais estimulada, para isso, a monitoria deve ter horário estabelecido para conversar pela videoconferência, o e-mail e o ICQ deverão ser mais utilizados, pois facilitam trocas de informações de forma ágil e eficiente. Sendo que a ferramenta mural no site deverá ser menos explorada, pois as mensagens nesta ferramenta ficam muito frias.

Na fase de orientação:

- Auxiliar os estudantes a desenvolver uma cultura de pesquisa, apontando caminhos que facilitem a elaboração da dissertação.
- Estimulando os grupos de estudos e socialização de conhecimentos entre colegas que estejam pesquisando temas afins.
- Deve atuar como uma solução para a busca de referência bibliográfica. Ela tem que ajudar a suprir à distância (física) que temos com a UFSC.
- Reunir grupos de alunos com mesma base bibliográfica e facilitar a troca entre eles, ganhando tempo e energia.
- Acompanhar todo processo de orientação, mediando de forma efetiva a interação entre estudantes/estudantes e estudantes/orientadores. Estimulando a socialização entre colegas que estejam pesquisando temas afins. Evitando assim, a desmotivação, o sentimento de solidão e a insegurança, diminuindo à distância física.

Ao serem convidados a fazerem sugestões para o encontro presencial com a monitoria, os mesmos se expressaram da seguinte forma, como segue a categorização a seguir:

- Deve haver encontros, pré-agendados com antecedência, durante todo o curso. O primeiro deve ser presencial, no início do curso, para sondar as expectativas, facilidades e dificuldades de cada estudante, apresentar um feedback aos professores e coordenadores, apresentar a metodologia de trabalho. Nos encontros subsequentes por videoconferência para avaliar e sugerir novas ações e novos procedimentos tanto para a instituição como para os estudantes, a fim de aprimorar o curso durante o processo.
- Apresentar casos verídicos de problemas (situações críticas), tanto na fase de crédito como na fase de orientação que ocorreram com estudantes anteriores, indicando caminhos sobre como evitar tais situações e como superá-las caso venham a ocorrer.

Eles também foram convidados a fazerem sugestões para a programação do workshop em Florianópolis, os estudantes preferem que, deve ocorrer na UFSC, caracterizando como a continuação do primeiro encontro (no início do curso) para reavaliar e reforçar o que foi acordado no primeiro encontro. A programação deve ser dividida em etapas:

- Conhecer a UFSC e toda a equipe de apoio.
- Workshop com convidados proferindo palestras que possam auxiliar os estudantes.
- Encontros com os orientadores com o tempo necessário para encaminhar a dissertação com mais segurança.
- Atividades com estudantes de cursos presenciais para socializar informações.
- Tempo para pesquisar nas bibliotecas, fazer cadastros, empréstimos, reservas.

Ao serem indagados sobre a melhor forma da monitoria auxiliá-los em atividades de pesquisa (acesso a bibliotecas digitais, contatos com autores, buscas de bibliografia):

- Os estudantes preferem que seja disponibilizado um espaço comum com fontes de pesquisas para todos os estudantes, estimulando estudantes e professores a contribuir na alimentação deste espaço.
- Mediar semanalmente a interação entre colegas com pesquisas em áreas afins, estimulando assim, troca de experiências e de bibliografia entre colegas.

- Estando constantemente em contato, mesmo que com mensagens automáticas. tipo: caso o aluno não entre em contato com a monitoria por dez dias, automaticamente o sistema poderia enviar um e-mail oferecendo ajuda. Isso faria com que o aluno não se esquecesse de continuar trabalhando.

Ao serem solicitados a dar sugestões de como a monitoria deve estimular a socialização de pesquisas entre colegas (estudantes/estudantes) foram categóricos a sugerir que a partir de sondagens constantes aproximar colegas que possuem mesma linha de pesquisa, estimulando a socialização de experiências e de pesquisas realizadas por áreas afins, por e-mail, um ambiente voltado para a pesquisa (que fique registrado, um site, um banco de dados), por meio de grupos de discussão, lista de discussão, fóruns, chats.

Os dados apresentados anteriormente demonstram que o trabalho da monitoria ainda se encontra centrado no atendimento. Os depoimentos justificam que contatos permanentes entre colegas e com instituição são importantes para diminuir a distância principalmente àqueles que estão longe dos centros mais "desenvolvidos", do LED e da UFSC; é importante até como elemento de ligação, para evitar o isolamento acadêmico.

É necessário ressaltar que para a monitoria prestar apoio durante todo o curso deverá ser repensado o seu papel e as funções da mesma .

A seguir será apresentado a pesquisa realizada com os estudante de um curso especialização por internet.

5.2.4 Análise dos questionários realizados pelos estudantes do curso de Especialização

Dos 20 estudantes pesquisados, 16 responderam o questionário, representando 80% do universo pesquisado. São estudantes do curso de Especialização em Gestão Estratégica destinados aos funcionários do SENAI que iniciou em agosto de 2002 e será concluído em dezembro de 2003.

Inicialmente procurou-se saber como eles se sentem sobre o acompanhamento.

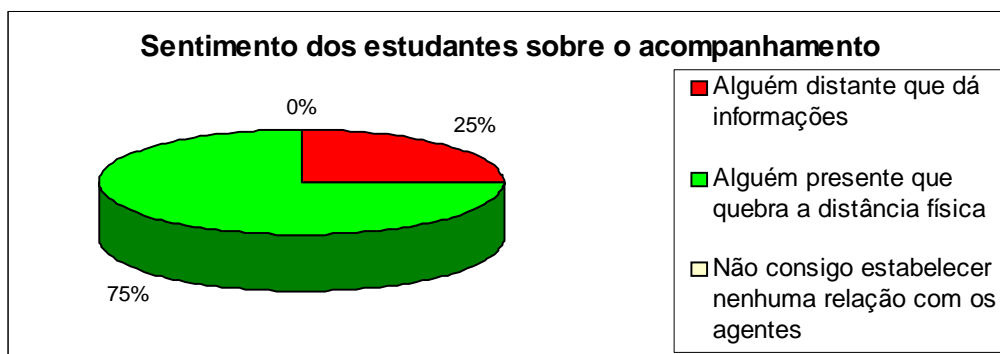


Figura 9: Gráfico 6 – Questionário do estudante

Com as respostas apresentadas, verifica-se que o acompanhamento é considerado pela maioria (75%) dos entrevistados como um aspecto necessário para estabelecer uma relação de proximidade entre os estudantes e os demais membros das equipes envolvidas neste curso.

Em um segundo momento foi perguntado aos estudantes de que forma o processo de comunicação estabelecido entre os agentes de acompanhamento e o estudante favorece a aprendizagem. De acordo com o resultado das respostas, do gráfico a seguir, houve uma unanimidade pela preferência pelo processo de comunicação de mão dupla dialogada utilizando a linguagem pessoal.

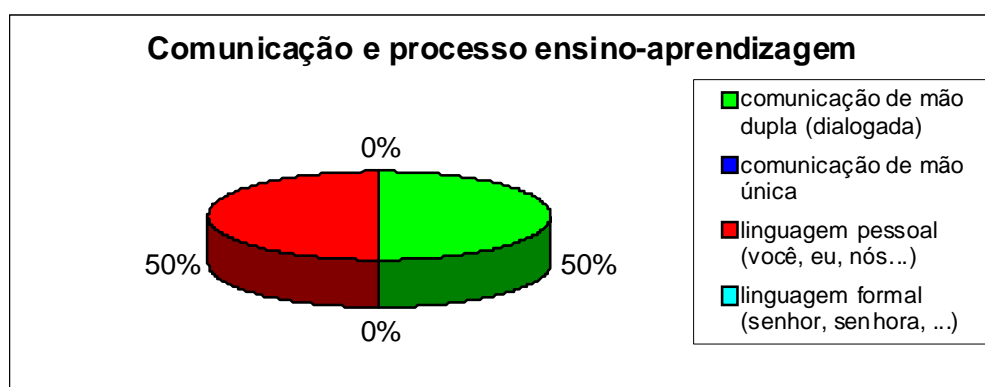


Figura 10: Gráfico 7 – Questionário do estudante

Partindo dos dados analisados nas duas questões anteriores, na seguinte questão os estudantes atribuíram uma nota ao acompanhamento que variou de 6 a 10, sendo que a maioria (75%)

atribuiu nota de 8 a 10. Tal resultado conjuntamente com os anteriores demonstra que o acompanhamento agrega valor ao processo ensino-aprendizagem.

Ao serem convidados a falar sobre quais as ações dos agentes que mais contribuem para o processo ensino-aprendizagem.

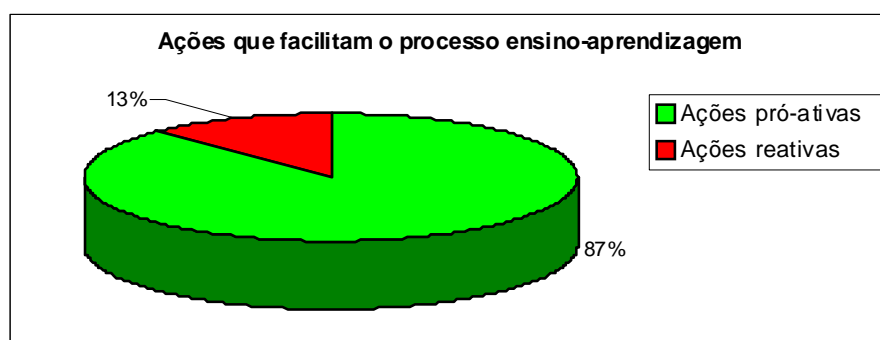


Figura 11: Gráfico 9 – Questionário do estudante

Em outro momento foi perguntado aos estudantes em que aspectos um sistema automático poderia estar contribuindo para o seu processo de aprendizagem.

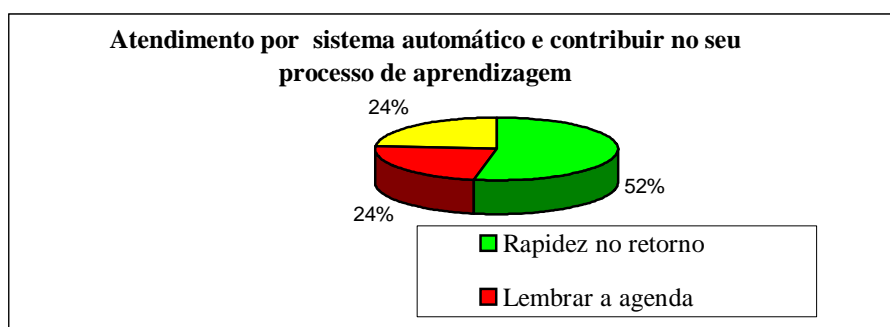


Figura 12: Gráfico 10 – Questionário do estudante

Ao serem convidados a expressarem como sentem sendo acompanhado pelos professores e monitoria, os aspectos mais ressaltados foram:

- Os idealizadores do curso foram felizes em identificar como estratégica a questão do acompanhamento, pois são muitas as dificuldades que o estudante enfrenta para manter o ritmo de seus estudos. O acompanhamento da monitoria e professores nos estimulam

vencer as dificuldades e a permanecer no curso, suscita a sensação de estar em grupo, nos dá amparo.

- Fazer um curso à distância é um desafio para o adulto acostumado com rígidos padrões educacionais. Sempre em sua vida escolar, tinha alguém "no pé", cobrando suas responsabilidades. Na EaD é totalmente diferente pois trabalhamos com autonomia, o papel do professor/monitor é importante para esclarecer dúvidas, auxiliar em conteúdos não muito claros, sua contribuição é de orientador.
- Sem o acompanhamento não conseguiríamos romper a barreira da distância, e não haveria diferença entre o curso e simplesmente comprar um material na livraria sobre determinado assunto e estudar sozinho. É justamente esta interação com a equipe, fortalecida pelas trocas com os colegas, que torna esta modalidade singular.
- O acompanhamento do monitor personifica o apoio, ou seja, por meio dele os estudantes sanam suas dúvidas, sugerem, reclamam, sem se preocupar se estas devem ser encaminhadas para a coordenação pedagógica ou administrativa. O monitor é o elo de ligação entre o estudante e a estrutura organizacional do curso, transmite sensação de tranquilidade. O papel do monitor é fundamental, pois sempre estará nos orientando como devemos proceder.
- O acompanhamento é vital, faz nos sentir amparados, estimula a interação, enriquece os estudos, esclarece as dúvidas é fundamental para que não me sinta só nos estudos. Sem este acompanhamento, acredito que a motivação seria baixa.

5.2.5 A estrutura de acompanhamento aos estudantes do curso de Licenciatura em Educação Básica – 1ª a 4ª Série à Distância da Universidade Federal do Mato Grosso

Considerando que o objetivo desta pesquisa é contribuir na reflexão e organização de um sistema de acompanhamento a estudantes de cursos na modalidade à distância, buscou-se analisar uma ação de EaD que tivesse como linha norteadora a compreensão do que seja processo de

acompanhamento em EaD. Optou-se por esta ação/experiência no Brasil que atende aos objetivos da presente pesquisa e por ser uma experiência em fase de consolidação o que pode auxiliar na clareza da análise dos dados/resultados, e por ser uma ação/experiência de formação.

Esta análise foi baseada em documentos que relatam a experiência de acompanhamento desde o seu planejamento até seu processo de expansão, fornecido pela própria coordenadora e pesquisadora do NEAD da UFMT, professora doutora Kátia Morosov Alonso.

Segue então, o relato da experiência da UFMT com base no documento: curso de Licenciatura Plena em Educação Básica: 1ª a 4ª séries, através da modalidade à distância (Projeto em Expansão). Por meio deste relato objetiva-se refletir sobre alguns aspectos desta experiência que sejam importantes para um sistema de acompanhamento para cursos de formação à distância.

5.2.6 Contextualizando o curso

O curso de Licenciatura em Educação Básica – 1ª a 4ª séries na modalidade à distância e parte do Programa Interinstitucional de Qualificação Docente do Mato Grosso em convênio com a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), Secretarias Municipais de Educação, Fundação Estadual de Ensino Superior (FESMAT), a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e a participação do Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública do Mato Grosso (SINTEP). (ALONSO, 1999).

O referido curso à distância, foi formado no interior do Instituto de Educação, no ano de 1992, um núcleo de Educação à distância - NEAD – composto por professores que representaram as diferentes áreas de conhecimento de Licenciatura da UFMT (Pedagogia, Letras, História, Geografia, Matemática, Biologia, Física, Química, e Educação Física) e por técnicos da Secretaria de Educação e professores da Universidade Estadual/UNEMAT. (ALONSO, 1999).

Para acompanhar o processo de estudo dos estudantes, o NEAD contou com uma equipe de 16 orientadores acadêmicos, todos com formação superior e uma formação específica em EaD - curso de especialização. Esses orientadores residiam na região onde o curso foi oferecido e contavam com uma estrutura administrativa e física para o desenvolvimento de seu trabalho. No

município sede da região Colíder, NEAD criou um Centro de Apoio, com infraestrutura necessária para o atendimento ao aluno: computadores, telefone, fax, biblioteca, videoteca, etc. (ALONSO, 1999).

5.2.7 Organização do Sistema de EaD

Segundo o projeto pesquisado (1999), o NEAD compreende que a EaD, embora prescindida da relação face-a-face em todos os momentos do processo ensino-aprendizagem, exige relação dialógica efetiva entre os alunos, professores e orientadores acadêmicos. Por isso, exige uma organização de sistemas que possibilitem o processo de interlocução permanente entre os sujeitos da ação pedagógica. (ALONSO, 1999).

Dentre os elementos imprescindíveis ao sistema estão: a) a implementação de uma rede que garanta a comunicação entre os sujeitos do processo educativo; b) a produção e a organização de material didático apropriado a modalidade; c) processo de acompanhamento e avaliação próprios; c) criação de ambientes presenciais ou virtuais que favoreçam o processo de estudo dos alunos e o processo de orientação acadêmica. (ALONSO, 1999).

Um tempo depois, ocorreu a expansão do curso e, para isso, a estrutura e a organização do sistema foi estruturado a fim de fornecer suporte a ação educativa prevendo a:

1 Implantação de rede comunicacional - Para a expansão da licenciatura foi necessário o estabelecimento de uma rede comunicacional que possibilitasse a ligação dos vários pólos regionais e o NEAD. Para tanto, foi imprescindível a organização de estrutura física e acadêmica no NEAD, com a garantia de:

- Manutenção de equipe multidisciplinar para orientação nas diferentes áreas do saber que compõe o curso.
- Designação de coordenadores, que se responsabilizarão pelo acompanhamento acadêmico do curso em um determinado pólo regional.

- Instalação e manutenção de núcleos tecnológicos, na UFMT e nos pólos regionais, que dessem suporte a rede comunicacional prevista pelo curso.
- Organização de um sistema comunicacional entre os diferentes pólos regionais e o NEAD.

2 Implantação de centros de apoio - Cada região pólo foi organizado um centro de apoio, com infraestrutura e organização de serviços para permitir o desenvolvimento de atividades de cunho administrativos e acadêmicos que um curso universitário à distância exige. Para cada centro de apoio atender entre 350 a 500 estudantes, de acordo com as necessidades específicas de cada região. Para entender essa clientela, fez-se necessário a garantia de: um centro tecnológico com infraestrutura que permita aos alunos conectarem-se a rede de comunicação implementada pelo NEAD, para permitir o processo de interlocução entre os sujeitos da ação educativa (estudante, professor, orientador pedagógico):

- Garantia de espaços que permitam o desenvolvimento das orientações acadêmicas, os encontros presenciais, a realização dos seminários temáticos.
- Implantação e organização de serviços de apoio pedagógico ao estudante, dentre eles: biblioteca, videoteca e softwares educativos.
- Organização de um serviço de orientação e acompanhamentos acadêmicos.
- Constituição de um colegiado de curso, com participação do coordenador e curso do pólo, de representante dos orientadores acadêmicos e de alunos.
- A criação de uma secretaria geral: que proceda a distribuição de material didático aos estudantes, que desempenhe todas as funções relativas ao recebimento, expedição e arquivo de correspondências, faça circular as informações necessárias ao andamento do curso, execute todos os serviços de apoio ao desenvolvimento dos momentos presenciais do curso e faça o registro acadêmico do desempenho dos alunos. (ALONSO, 1999).

5.2.8 Concepção e características da orientação acadêmica

A orientação acadêmica do curso de licenciatura não é compreendida apenas como uma peça de um sistema, cuja função principal é facilitar a mediação entre o estudante e o material didático de curso, ou, ainda, como um facilitador de aprendizagem ou animador.

A orientação acadêmica é compreendida como um dos elementos do processo educativo que possibilita a (res)significação da EaD, principalmente em termos de possibilitar, em razão de suas características, o rompimento da noção de tempo/espço da escola tradicional: tempo como objeto exterior ao homem, não experiencial.

Se o tempo e o sujeito, como vimos com Neder (1999), constituem-se mutuamente, o tempo é o tempo do sujeito. A orientação acadêmica trás a possibilidade de se garantir o tempo como o tempo de cada um, na perspectiva do respeito às diversidades e singularidades de grupos e/ou indivíduos. O processo dialógico que se estabelece entre aluno e orientador deve ser único, porque num tempo/espço de cada um dos alunos em particular, de maneira diferente do que acontece na relação educacional tradicional, em que o tempo/espço são objetivados, descarnados da subjetividade do sujeito. Na EaD, a interlocução ao aluno/orientador é exclusiva. Professor ou orientador, para paradoxalmente ao sentido atribuído ao termo “distância”, devem estar permanentemente em contato com o aluno, por meio da manutenção de um processo dialógico, em que o entorno, o percurso, expectativas, realizações, dúvidas, dificuldades, etc., sejam dinamizadores desse processo.

Por esta razão, essa dimensão da orientação impõe uma relação em que o número de alunos por orientador não seja excessivo (o ideal é uma relação de um orientador para cada 20/30 alunos), para que o processo de interlocução permita não só o respeito às diversidades dos alunos, mas também especificidades e particularidades de cada programa de formação.

Em razão da necessidade uma interlocução profícua, o orientador deve participar dos momentos da organização, acompanhamento e avaliação dos programas dos quais vai participar, constituindo-se também sujeito da construção do currículo do curso.

Na fase de planejamento, o orientador deve participar da discussão, com os professores responsáveis por áreas ou disciplinas, a respeito dos conteúdos a serem trabalhados, do material didático a ser utilizado, da proposta metodológica, do processo de acompanhamento e avaliação de aprendizagem.

No desenvolvimento do curso, a orientação acadêmica tem papel fundamental, principalmente no que diz respeito ao acompanhamento do percurso do aluno: como estuda, que dificuldades apresenta, quando busca orientação, se relaciona com outros alunos para estudar, se consulta bibliografia de apoio, se realiza as tarefas e exercícios propostos, se coloca como sujeito que participa da construção do currículo do curso, se é capaz de relacionar teoria/prática, etc. o orientador deve, neste processo de acompanhamento, estimular, motivar e, sobretudo, contribuir para o desenvolvimento da capacidade de organização das atividades acadêmicas e de auto-aprendizagem.

É da responsabilidade do orientador o registro de todo o processo de acompanhamento de cada um dos alunos sobre sua orientação, além da participação no processo de avaliação do curso e da aprendizagem dos alunos.

Por todas essas responsabilidades, torna-se imprescindível que o orientador acadêmico tenha uma formação especial, em termos de aspectos político-pedagógicos da EaD e da proposta teórico metodológico do curso que ajudará construir. Essa formação é oportunizada pela equipe do NEAD, por meio da organização de um curso de especialização.

5.2.9 Organização da orientação acadêmica

A orientação acadêmica no projeto da licenciatura se organiza em dois níveis:

No NEAD: por meio dos professores responsáveis por áreas de conhecimento. Cabe a esses professores assessorar os orientadores acadêmicos dos Centros de Apoio no que diz respeito ao estudo e discussão dos conteúdos dos materiais de didático do curso. Além disso, esses professores estarão à disposição dos alunos do curso em dias e horários previamente estabelecidos, via internet. Esses professores poderão contar com monitores, selecionados nos

últimos semestres das licenciaturas da UFMT. Esses monitores serão previamente preparados e poderão contribuir no processo de tira dúvidas dos alunos do curso. O NEAD designará um coordenador do curso por pólo regional, que terá dentre suas funções o assessoramento à equipe de orientadores da região.

Nos Centros de Apoio: cada centro de apoio conta com uma equipe de orientadores numa relação de 20 até 30 alunos por orientador. Esses orientadores são escolhidos através de processo seletivo, que tem como critérios para o candidato à função o seguinte: ter disponibilidade para deslocamento para os municípios que participam do projeto; ter dedicação exclusiva no curso, com disponibilidade de, quando necessário, trabalhar em finais de semana; Residir na região pólo. A contratação dos orientadores selecionados é de responsabilidade das secretarias estaduais e municipais de educação, na proporção de 50% para o estado e 50% para os municípios.

Após a seleção, os candidatos devem participar do processo de formação que supõe a participação de um curso de especialização sobre EaD de grupos de estudos sobre o material didático do curso e questões relativas ao processo de orientação.

Juntamente com os coordenadores de curso, cada equipe de orientados se responsabilizará pelo processo de acompanhamento da vida acadêmica dos alunos, em todos os níveis. A orientação acadêmica deve ser desenvolvida, pelas razões acima expostas, em dois níveis: a) da análise e avaliação do curso e da modalidade à distância; b) do acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem.

Com relação à primeira dimensão, são suas funções:

- Apontar as folhas no sistema de orientação acadêmica.
- Avaliar, com base nas dificuldades apontadas pelos alunos, os materiais didáticos utilizados no curso.
- Informa sobre a necessidade de apoios complementares não previstos pelo projeto;
- Mostrar problemas relativos à modalidade da EaD, a partir das observações e das críticas recebidas pelos alunos.
- Participar do processo de avaliação do curso.

No que diz respeito à dimensão do acompanhamento e avaliação do processo ensino aprendizagem, são as seguintes as funções do orientador:

- Participar dos cursos e reuniões para aprofundamento teórico relativo aos conteúdos trabalhados nas diferentes áreas;
- Realizar estudo sobre a educação à distância.
- Conhecer e participar das discussões relativas a confecção e uso de material didático.
- Auxiliar o aluno em seu processo de estudo; orientando-o individualmente ou em pequenos grupos.
- Estimular o aluno a ampliar seu processo de leitura, extrapolando o material didático;
- Auxiliar o aluno em sua auto-avaliação.
- Detectar problemas dos alunos, buscando encaminhamento de solução.
- Estimular o aluno em momentos de dificuldades para que não desista do curso.
- Participar ativamente do processo de avaliação de aprendizagem.
- Relacionar-se com os demais orientadores, na busca de contribuir para o processo de avaliação do curso.

Meios utilizados na orientação acadêmica

Para garantir o processo de interlocução permanente e dinâmico, a orientação acadêmica utilizará não só a rede comunicacional, viabilizado pela internet, mas também outros meios de comunicação. Dentre esses outros meios estão: telefone, fax, correio e rádio que permitirão que todos os alunos, independente de suas condições de acesso ao centro tecnológico do município sede, possam contar com o serviço de orientação e de informação relativo ao curso. É dada ao aluno a opção também de realizar a orientação de forma presencial. Os orientadores estarão disponíveis não só no centro de apoio do município sede da região pólo, mas também nos outros municípios que tenha alunos participando do curso.

Pela orientação acadêmica é possível garantir o processo de interlocução necessário a qualquer projeto educativo.

5.2.10 Análise do curso

Por meio desta experiência da UFMT, fica evidente a possibilidade de se estruturar com qualidade um acompanhamento ao estudo de estudantes à distância. Esta experiência mostra a caminhada da UFMT para estruturar um curso de formação à distância de qualidade. Por meio dela entende-se que a seriedade na busca da qualidade da formação oferecida aos seus estudantes esta o tempo todo atrelado também um eficiente processo de acompanhamento e não um mero atendimento.

Todo o apoio e acompanhamento aos estudantes são realizados por orientadores acadêmicos, coordenadores e monitores dos centros de apoio, com diversas estratégias, para facilitar e acompanhar o processo de aprendizagem (como foi relatado anteriormente). Cada orientador acadêmico é responsável por 20 a 30 estudantes.

A mídia mais acessível aos estudantes é a impressa, esta se tornou a mídia principal, a comunicação por outras vias ainda é limitada. O estudante precisa se deslocar de seu meio residencial e de trabalho para ter acesso a outros recursos didáticos oferecidos pelo NEAD e Centros de Apoio.

Neste sentido, no próximo capítulo será apresentada uma proposta de um sistema de acompanhamento.

6 PROPOSTA DO SISTEMA DE ACOMPANHAMENTO AOS ESTUDANTES À DISTÂNCIA

Este capítulo apresenta a proposta de um sistema de acompanhamento ao estudante à distância, objeto de pesquisa desta dissertação, e fruto da análise da pesquisa teórica, empírica, análise da proposta da UFMT e das experiências vivenciadas no Laboratório de Ensino à Distância da UFSC.

Cabe ressaltar que este sistema de acompanhamento para ser eficaz deve estar centrado na concepção pedagógica, nas suas características e nos agentes envolvidos, em especial nas necessidades dos estudantes.

6.1 SIAED – Sistema de acompanhamento ao estudante à distância

O acompanhamento sistematizado pode ser entendido como uma comunicação entre diferentes agentes desenvolvendo uma ação educativa intencional. Entende-se por acompanhamento sistematizado quando os agentes envolvidos tomam consciência da estrutura ao qual estão envolvidos; captam os seus problemas; refletem sobre eles; formulam-nos em termos de objetivos, instauram um processo que os realizam num movimento constante de ação-reflexão-ação. Mantendo coerência e articulação em todos os processos.

Desta forma, sistema de acompanhamento, implica dizer que é o resultado de um acompanhamento sistematizado, pois sistema é o produto da atividade sistematizadora.

As ações de agentes com objetivos diferentes pode ser considerado somente como estrutura, porque o resultado do produto se apresenta como um resultado não intencional.

Sistema é o resultado de uma práxis intencional comum entre todos os agentes, para se atingir esse resultado é imprescindível que as atividades sejam pautadas em uma clara teoria educacional, a fim de ultrapassar de um domínio prático cotidiano, calcado na ação pela ação, para uma ação pautada na reflexão. Desta forma podemos resumir que o um sistema de acompanhamento compreende:

- Consciência dos problemas da situação (os problemas exigem solução).
- Conhecimento da realidade (as estruturas).
- Norte filosófico compreendido e praticado por todos os envolvidos (deverá sinalizar os objetivos e os meios como também a atividade intencional comum).

Sistema de acompanhamento pode ser entendido como ação reflexiva de agentes ligados a áreas: administrativa, tecnológico e pedagógico que serão apresentados na sequência.

Este sistema tem por objetivo possibilitar um acompanhamento personalizado, sistemático e permanente do estudante desde o ato da matrícula até a conclusão do mesmo no curso, delineando ações de acordo com a necessidade dos mesmos. Estas ações deverão ser estabelecidas de forma pró-ativas, facilitando assim, o processo ensino-aprendizagem e conseqüentemente o aprimoramento do mesmo no decorrer do curso.

Para tanto, é necessário fornecer todas as informações e recursos possíveis aos estudantes, como se os mesmos estivessem *in-campus*. Oferecer apoio personalizado a cada estudante, ou a grupos que apresentem algumas semelhanças (dificuldades, interesse por pesquisa,...). Aproximar o estudante da instituição e de colegas que apresentarem aspectos em comum; oferecer uma comunicação planejada, com a frequência necessária/desejada aos estudantes.

O acompanhamento para ter credibilidade e agregar valor perante os envolvidos, jamais deve ser visto e realizado de forma fragmentada, pois o acompanhamento inicia no planejamento do curso, passa pela elaboração de todos os materiais didático-pedagógico, pelo planejamento das aulas e pelo processo de avaliação. Para que este trabalho seja desenvolvido com qualidade, necessita-se de esforços e compromisso de diferentes profissionais de diversas áreas, e, portanto, de várias equipes. Desta forma, todos os membros das equipes envolvidas no processo devem trabalhar integradamente para o mesmo objetivo, mesmo possuindo responsabilidades diferentes, precisam estar em constante interação.

6.2 Concepção Pedagógica do sistema de acompanhamento e apoio

Considerando o resultado da pesquisa e as reflexões dos autores contemplados no 2º capítulo sobre as necessidades e dificuldades de estudantes adultos e das características de cursos na modalidade de EaD. Acompanhar e apoiar estudantes seja em cursos na modalidade presencial ou à distância é um aspecto essencial, e deve ser necessariamente pautada em uma clara proposta pedagógica capaz de nortear todas as ações a serem tomadas.

A proposta pedagógica deve estar contemplada na fase de planejamento do curso e ser construída concomitantemente com a proposta geral do curso e direcionado as características dos estudantes (perfil) a fim de se viabilizar os recursos tecnológicos. Preti (2002) enfatiza que ao se planejar cursos à distância deve-se ter consciência que se esta tratando primeiramente de educação, de um ato educativo, para então, pensar em educação à distância, pois não faz sentido, segundo ele, centrar-se nos adjetivos periféricos considerando que com a inserção massiva de tecnologias na EaD, a mesma vem perdendo o sentido original de distância.

Neste sentido busca-se uma proposta pedagógica centrada no diálogo, pois ninguém se educa na solidão e ninguém educa ninguém, mas todos se educam conjuntamente, por meio de constante diálogo criando assim, uma rede de relações de (re)significações e (re)construções, de afirmações e parcerias de forma que todos os sujeitos envolvidos tenham a mesma importância, responsabilidades e compromissos no processo ensino-aprendizagem constituindo assim, modificações internas e no grupo e conseqüentemente o aprimoramento constate de todo o processo.

Desta forma vale ressaltar a importância do professor coletivo na perspectiva de atuação do grupo fundador de Gutierrez, anteriormente discutido. A partir desta perspectiva propõem-se um sistema de acompanhamento com as seguintes características.

6.3 Características do SIAED

Entende-se, que para um sistema de acompanhamento ao estudante à distância seja eficaz e eficiente deve ser personalizado, sistemático, permanente e pró-ativo, como se apresentam, a seguir:

Personalizado - o termo personalizar segundo o dicionário (1999) do estudante é tornar pessoal; aludir a uma pessoa em particular. Neste sistema o termo compreende acompanhar individualmente cada estudante como se este fosse único, afim deste se sentir importante no processo não apenas um número ou simplesmente mais um, dentre muitos.

Sistemático – todas as ações devem seguir uma ordem, um planejamento dependendo do diagnóstico dos estudantes e fase que os mesmos se encontram.

Permanente – o acompanhamento deve ser contínuo e sucessivo, portanto, sem interrupção e jamais pontual, por dois principais motivos: traçar um diagnóstico gradual do desenvolvimento dos estudantes, para que as ações de apoio sejam planejadas de acordo com a fase que os estudantes se encontram. Pois os estudantes podem apresentar facilidade de estudo e aprendizagem em uma determinada situação e dificuldade em outra. Como foi exposto, anteriormente, pelos estudantes do curso de especialização, que o acompanhamento efetivo “rompe as barreiras da distância” estimula a interação, personifica o curso, evita o sentimento de solidão, enfim estimula os estudantes a concluir os estudos com êxito.

Pró-ativo - segundo, Lago (2002) ações pró-ativas são constituídas por três elementos principais: questionamentos positivos, iniciativa e planejamento. Neste sentido, a característica pró-ativa nesse sistema significa reavaliar constantemente o próprio sistema e o curso como um todo, para facilitar o processo ensino-aprendizagem dos estudantes. De forma que, as ações partem dos agentes de acompanhamento com orientações permanentes evitando possíveis dificuldades, respondendo suas dúvidas e sugerindo novas orientações. Objetivando detectar e evitar possíveis problemas ou dificuldades antes que os estudantes venham vivenciar.

Parte-se do princípio que quanto mais eficientes forem as ações pró-ativas menor será a demanda por ações reativas, pois a instituição estará intervindo e orientando o estudante antes que o mesmo tenha que solicitar a instituição os ajustes necessários. Entretanto, ações reativas devem ter como meta ações pró-ativas. Por meio do índice de ações pró-ativas e reativas a instituição deverá reavaliar não somente a estrutura de acompanhamento e apoio aos estudantes, como, também, o design educacional proposto.

6.4 Agentes responsáveis pelo acompanhamento dos estudantes

Tal processo de acompanhamento requer esforços conjuntos de diversos agentes de várias equipes. Os agentes serão divididos em duas categorias:

Agentes responsáveis diretos – Os agentes responsáveis diretos pelo acompanhamento/apoio/atendimento aos estudantes – são aqueles que estarão em contato constante com os estudantes, serão os responsáveis por estimular os estudantes a se sentirem motivados a concluir o curso, estimularão a dinamicidade entre os estudantes e os agentes responsáveis indiretos pelo acompanhamento. Começam a acompanhar os estudantes no momento que a matrícula é efetivada, por isso, é que deverão estar constantemente propondo melhorais no processo, pois serão o “elo” entre os estudantes e o demais agentes. Os agentes diretos são representados por professores da própria disciplina, tutores e monitores. A escolha destes agentes dependerá das especificidades do curso e do desenho educacional do mesmo. Sendo assim, pode haver tutores e monitores ou professores e monitores ou somente tutores ou monitores.

Agentes responsáveis indiretos – Estes agentes estarão trabalhando nos “bastidores” desde o planejamento do curso para uma determinada clientela, passa pela elaboração de todos os materiais didático-pedagógico, pelo planejamento das aulas, pelo constante processo avaliativo e propondo novas ações, a partir dos feedbacks constantes analisados por meio do acompanhamento.

6.5 As equipes envolvidas no SIAED

Considerando o que foi exposto anteriormente por Gutierrez (1994) e Belloni (1999), ações de EaD não prescindem do envolvimento coeso de várias equipes. E se tratando de acompanhamento ao estudante à distância tal característica deve ser ainda mais “forte”. Vale ressaltar que o número de equipes e agentes envolvidos em um curso pode variar de acordo com as características do mesmo e do número de estudantes atendidos.

Nesta proposta de sistema serão apresentadas três equipes: pedagógica, administrativa e tecnológica, todas devem possuir responsabilidades diferentes, devem manter um processo comunicativo dialógico e o mesmo objetivo, contribuir para a facilitação do processo ensino-aprendizagem dos estudantes.

6.5.1 A equipe pedagógica

As principais funções da equipe pedagógica é orientar e acompanhar permanente do processo educacional dos estudantes, orientar e prestar apoio pedagógico para as demais equipes, ser a principal responsável pela análise dos relatórios e feedback e pelo envio dos resultados para a(s) equipe(s) as quais seja necessário novas ações. Os agentes diretos deverão fazer parte da equipe pedagógica, assim como, alguns agentes indiretos.

6.5.2 A equipe administrativa

É de responsabilidade desta equipe, gerenciar logisticamente toda a produção e distribuição de materiais pedagógicos, assim como, toda e qualquer informação de aspecto administrativo. Esta equipe é formada por agentes indiretos.

6.5.3 A equipe tecnológica

Esta equipe ficará responsável para desenvolvimento e manutenção de ambientes virtual de aprendizagem, e de um sistema automático de gerenciamento de informações. Esta equipe também é formada por agentes indiretos.

6.6 Recursos do SIAED

Nesta proposta se prevê o acompanhamento por meio de quatro principais tecnologias, e-mail, ambiente virtual de aprendizagem e telefone, tendo como base um sistema automático de gerenciamento de informações. Dependendo do caso outras tecnologias devem ser integradas.

Sabe-se, no entanto, que é humanamente impossível manter um acompanhamento desta proporção sem o auxílio de recursos tecnológicos, para tanto, faz-se necessário se ter um sistema automático de gerenciamento de todas as informações relacionadas com cada estudante e com o curso em geral integrados a agentes inteligentes, a fim de dinamizar a interação entre os agentes humanos e fornecer constantes feedback automáticos. De forma que o estudante seja acompanhado pelo agente humano e pelos agentes inteligentes (artificiais) conjuntamente, e que possa interagir constantemente com eles. O acompanhamento por meio do ambiente virtual de aprendizagem deverá ser registrado automaticamente pelo sistema. Por este ambiente, serão registradas determinadas ações do estudante de acordo com as ferramentas existe no ambiente. Porém deverão ser priorizadas ações que demonstrem interesse aos estudos (número de vezes os estudantes entram no ambiente, tempo que permanecem) e ações que demonstrem movimentos de interação entre colegas e principalmente se os mesmos demonstram dificuldades em navegar no mesmo.

O acompanhamento por e-mail, também deve ser registrado automaticamente. Somente o acompanhamento por telefone necessita de um registro manual por parte dos agentes da instituição.

Desta forma, será estruturada gradualmente uma base de dados com informações sobre os estudantes e sobre as ações que os agentes no acompanhamento direto aos mesmos juntamente com os demais agentes realizam com os estudantes.

6.7 O sistema automático

Em linhas gerais, o sistema automático terá como principal função, o gerenciamento das informações e conseqüentemente auxiliará os agentes diretos a acompanhar os estudantes de forma eficaz e eficiente. Desta forma, por meio de agentes inteligentes, o sistema deverá realizar, as seguintes ações, entre outras:

- Apresentar um questionário de perfil ao estudante para que o mesmo preencha.
- Monitorar todas as ações do estudante dentro do ambiente virtual de aprendizagem.
- Enviar mensagens de boas vindas ao estudante no início do curso.
- Informá-los sobre datas de entrega de trabalho, provas.
- Informá-los sobre o término e início de disciplinas.
- Enviar respostas quando for solicitado pelo estudante.
- Enviar mensagens periódicas perguntando se o estudante esta com alguma dúvida.
- Enviar mensagens para estimular a interação entre colegas de áreas afins.
- Enviar para o estudante feedbacks periódicos sobre o seu desempenho no curso.
- Enviar para a equipe pedagógica relatórios periódicos sobre o desempenho dos estudantes no curso.

Além das ações anteriores, o sistema deverá interagir com o estudante, quando este solicitar. Quando o estudante encaminhar uma dúvida a este sistema, ele deverá agir da seguinte forma: responder a solicitação de forma rápida e com uma linguagem amigável como se o agente humano (monitor/tutor) tivesse interagindo diretamente com o mesmo. Caso não tenha a resposta, o agente artificial deve comunicar o estudante que esta encaminhando a solicitação ao agente humano para obter resposta. O monitor e/ou tutor poderá responder a este estudante de duas formas: diretamente por telefone, e-mail ou por meio do próprio sistema automático. Caso ele prefira e/ou a resposta exija uma comunicação direta com o estudante, o monitor e/ou tutor deverá registrar a resposta no sistema. Para que da próxima vez que a mesma pergunta for feita o sistema possa enviar a resposta automática.

É importante ressaltar, neste momento, que com a alimentação permanente do sistema automático, relatórios serão gerados e encaminhados para a equipe pedagógica. Esta por sua vez, como demonstra a figura por meio das setas tracejadas, interagirá com os demais envolvidos no processo para analisarem as informações recebidas. Na análise deverá ser evidenciado se há necessidade de se repensar os procedimentos adotados até então, caso haja, em qual ou quais equipes eles precisam ser re-planejados. Como também, ajustes no próprio sistema automático e no sistema como um todo. Tal deve resultar em novas ações antes mesmo que os demais estudantes venham ter as mesmas dificuldades. Nesse sentido esse sistema contribuirá para que ações pró-ativas sejam tomadas por todos os envolvidos no curso durante o processo.

Para tanto, o sistema deverá ter duas interfaces: **uma para o estudante** e outra para a **equipe pedagógica**.

A interface **do estudante** deverá possibilitar cadastrar informações, dos seguintes tipos: fazer sugestões/críticas sobre o curso como um todo, informar a equipe que ficará afastado dos estudos por x dias por motivos Y, afim de auxiliar os agentes inteligentes no monitoramento evitando assim, que o estudante seja contatado desnecessariamente. O estudante por meio desta, também poderá observar o seu desempenho e o seu percurso no curso.

Já a interface da **equipe pedagógica** deverá possibilitar a mesma, a alimentação de todas as ações a serem tomadas pelo sistema automático, como por exemplo, feedback de acordo com o período que os estudantes se encontram no curso.

Para ilustrar o que foi exposto anteriormente, será apresentado a figura a seguir.

ESTRUTURA DO SISTEMA PROPOSTO

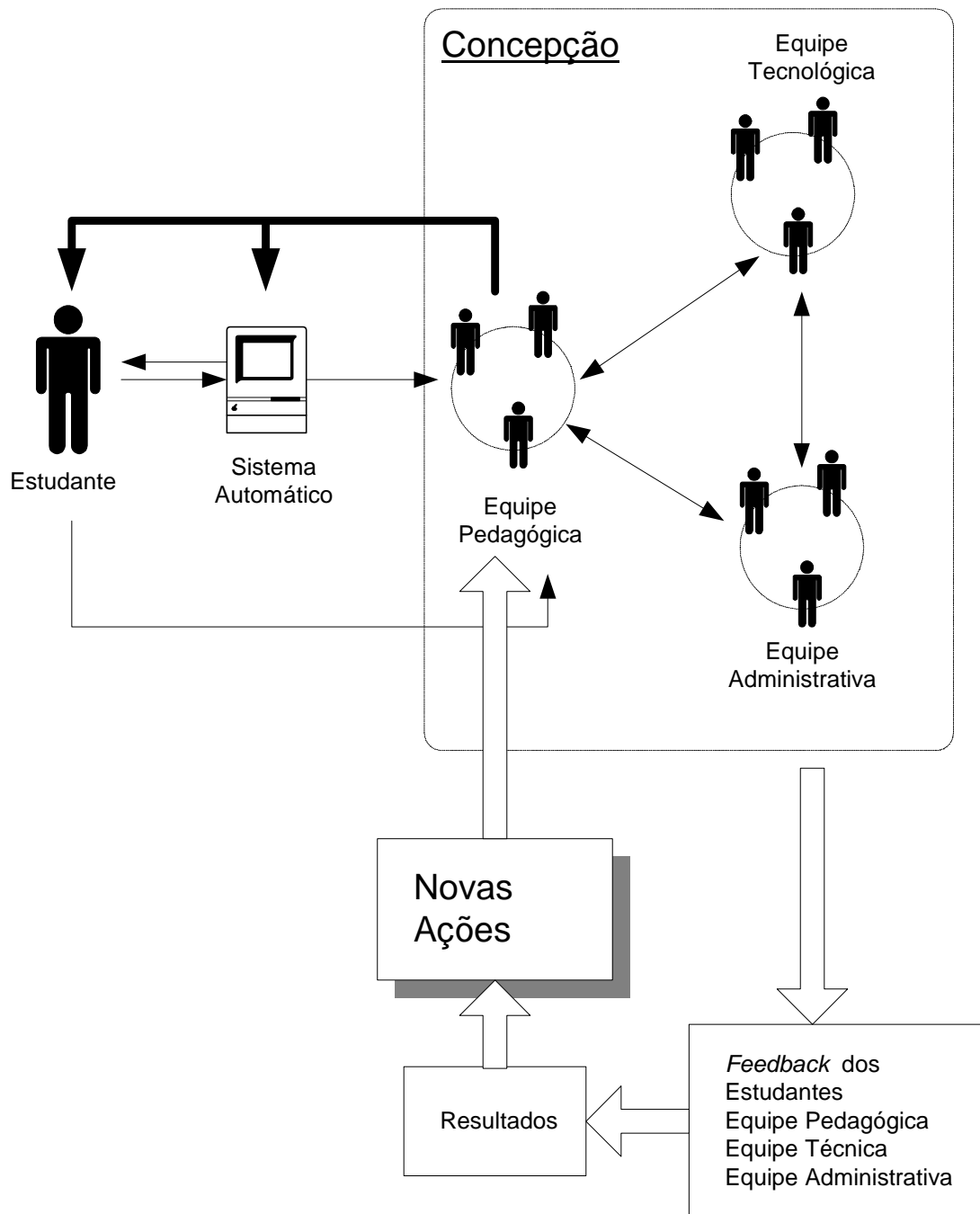


Figura 13: SIAED - Sistema de acompanhamento ao estudante à distância

7 CONCLUSÃO

Este capítulo apresenta conclusões que foram surgindo no decorrer da pesquisa, como também, alguns limitantes e recomendações de novos estudos na área.

No atual momento histórico, a necessidade de sujeitos autônomos é uma das habilidades mais almejadas. Porém, a maioria dos estudantes pesquisados demonstra que mesmo sendo adultos não possuem cultura de estudo autônomo, isso se deve em grande parte, por estarem inseridos em cultura educativa diretiva. E, por isso, necessitam de um acompanhamento durante todo o curso.

Para orientar e apoiar com eficácia e eficiência, a instituição precisa conhecer as reais necessidades e características dos estudantes. Neste sentido, o acompanhamento ao estudante à distância não só precede os serviços de apoio, é essencial, é a base, é a sustentação de qualquer ação de apoio, pois é a única forma que a instituição tem para obter informações que precisa.

Este estudo trouxe um maior esclarecimento de como deve ser pensado o acompanhamento aos estudantes à distância e que é uma área ainda carente de suporte teórico para subsidiar a prática.

A pesquisa demonstrou também, que um acompanhamento eficiente e eficaz do estudante à distância é um dos maiores responsáveis por mantê-los motivados no curso, pois “derruba” as barreiras da distância geográfica entre todos os envolvidos. E que o atendimento e apoio ao estudante são ações inseridas no acompanhamento. Por isso, não basta oferecer atendimento aos estudantes, deve-se ter um acompanhamento planejado, permanente e sistemático do processo ensino-aprendizagem como um todo, que estimule o diálogo e a interação entre todos os atores do processo de ensino-aprendizagem.

A eficiência e eficácia no acompanhamento estão diretamente relacionadas com a integração de equipes, e a base de todo o processo está interligado com interação e comprometimento de todos os envolvidos.

Enfim, pôde-se propor a partir das conclusões o sistema de acompanhamento ao estudante – SIAED que busca atender e apoiar de forma eficiente e eficaz o estudante à distância.

Como limitantes desta pesquisa pode-se atribuir ao pouco registro na literatura sobre a visão de acompanhamento. A maioria dos registros centra-se no apoio e atendimento, fator este que, que não possibilitou uma discussão mais aprofundada sobre o tema.

Para tanto, recomenda-se:

- Estudar de forma mais aprofundada os diferentes estilos de aprendizagem;
- Investir em processos de comunicação mediatizados com mensagens que estimulem a habilidade de estudo autônomo nos estudantes.
- Investir em pesquisas sobre ações pró-ativas na EaD.
- Desenvolver e aplicar esta pesquisa para que ajustes sejam realizados.

REFERÊNCIAS

ARETIO, Lorenzo García & Ibáñez, Ricardo Martín. **Aprendizaje Abierto y a Distancia: perspectivas y consideraciones políticas**. Madri: Instituto Universitario de Educación a Distancia – UNESCO. 1998.

ARETIO, Lorenzo García. **La educación a distância: de la teoría a la práctica**. Espanha: Ariel. 2001.

ARREDONDO, Castillo, Santiago. **La acción tutorial en la enseñaza a distancia. Curso de postgrado en educación de personas adultas**. Edición UNED-MEC, 1994.

BARROS, Nelci Moreira de. **Televisão educativa**. In: Revista brasileira de teleducação. Associação brasileira de teleducação. RJ. 1973.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação à distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

BURGE, L. (1988). **Beyond Andragogy: some explorations for distance learning design**. *Journal of Distance Education*, 3(1), 5-23.

CAFFARELLA, R. S. "Self-Directed Learning." *New Directions for Adult and Continuing Education* no. 57 (Spring 1993): 25-35.

CARMO, Hermano Duarte de Almeida e. **Ensino superior à distância: modelos ibéricos**. Vol. II: Modelos Ibéricos. Universidade aberta, Lisboa, 1997.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede – A Era da Informação: economia, sociedade e cultura**; Vol. 1 São Paulo : Paz e Terra, 1999.

DANIEL, Sir John. **Va a ser la macro-universidad el modelo de formación académica superior en el nuevo milenio?**. In: RODRÍGUEZ, Eustaquio & QUINTILLÁN, Manuel Ahijado (coord.) *La educación a distancia en tiempos de cambios: nuevas generaciones, viejos conflictos*. Madrid : Ediciones de la Torre, 1999.

Educação & Sociedade: **Revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Educação Sociedade (Cedes)** n. 65. Campinas, São Paulo. Ano XIX. Dezembro 1998.

GENTILI, P. **Que há de novo nas novas formas de exclusão educativa? Neoliberalismo, trabalho e educação**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20. n. 1 p. 191-202, janeiro./jun. 1995.

GOMES, Pedro Gilberto. **Comunicação Social: filosofia, ética e política**. Ed. UNISINOS: RS. 1997.

GONÇAVES, Consuelo T. F. **Quem tem medo de ensino a distância?** Abril de 1995. texto mimeografiado.

GUTIERREZ, Francisco. **Linguagem Total: uma pedagogia dos meios de comunicação**. Ed. Vozes. DF, 1978.

HERRERA e GUILHERMO, 2001 Fonte: <http://www.uned.es/catedraunesco-EaD/reedi>. Acessado em 14.06.02

HOLMBERG, B. (1983) "**Guided didactic conversation in distance education**", in D. Sewart & B. Holmberg (eds.), *Distance Education: International Perspectives*, London: Croom Helm.

IANNI, O. **A sociedade Global**. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1996.

LAMPERT, Ernani. **Cadernos de Educação. A globalização e os desafios da Universidade Pública na América Latina**. Pelotas, n. 10, ano 7, P. 1-187, jan/jun. 1998. Semestral.

LANDIM, Cláudia Maria das Mercês Paes Ferreira. **Educação à distância: algumas considerações**. Rio de Janeiro: [s.n.].1997

LÈVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência. O futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro : editora 34, 1993 . p. 54

LITWIN, Edith (org.) **Educação a distancia: temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre : Artmed Editora, 2001.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Mutações em Educação segundo Mcluhan**. Ed. 14. Petrópolis, RJ: Vozes. 1980.

WICKERT, Maria Lucia Scarpini. “ O FUTURO DA EaD NO BRASIL” TEXTO RETIRADO DO DZA INTERNET INTELECTO DIA.....

MARTTELART, Armand. **Revista Comunicação e Educação. Rádio na era digital. Escola: ciência e tecnologia**. Ano V, Nº 15 – maio/agosto - 1999, Editora Segmento. USP, SP

MEISTER, Jeanne, C.. **Educação Corporativa**. Tradução: Maria Claudia Santos Ribeiro Ratto. São Paulo : MAKRON, 1999.

Minidicionário Aurélio da língua portuguesa, 13ª edição. Editoria Nova Fronteira. Rio de Janeiro, 1985.

MORAES, Raquel de Almeida, et. al In: UniRed. **Educação à distância: fundamentos e políticas de educação e seus reflexos na EaD**. São Paulo, 2000. uni.04, p. 74-169.

NEDER In PRETI, Oreste (Org.). **Educação à distância: construindo significados**. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT; Brasília: Plano, 2000

NOVELLI, Pedro G. A.. **Cadernos de Educação**. A questão da consciência em Hegel: contribuições para a educação. Pelotas, n. 12, ano 7, P. 105 -109, jan/jun. 1999. Semestral

ORTIZ, R. **Mundialização e cultura**. O Estado de São Paulo, n. 37.707, 13 jan. 1997.

POLAK, Ymiracy, N. de, SOUZA Ruth E. ^a C. e, SILVEIRA, Moisés P., In: **Educação à distância: um debate multidisciplinar**. Núcleo de educação à distância /UFPR, Curitiba, 1999.

PRATT, D. (1988). **Andragogy as a relational construct**. *Adult Education Quarterly*, 38(3), 160-181.

PRETI, Oreste. (Org.). **Educação à distância: construindo significados**. Cuiabá: NAED/IE – UFMT; Brasília : Plano, 1996.

PRETI, Oreste. (Org.). **Educação à distância: inícios e indícios de um percurso**. Cuiabá: NAED/IE – UFMT; Brasília : Plano, 2000.

PRETI, Oreste, Texto 1 – apoio à aprendizagem: orientador acadêmico. Acessado em 22.07.02 - <http://www.tvebrasil.com.br/salto/ead/eadtxt4a.hm>

RATTNER, H. **Globalização – em direção a um “mundo só” ?** Em aberto, Brasília, v. 15, n. 65, p. 19-30, jan./mar. 1995.

ROBINSON, B. (1981). "Support for Student Learning;" in *Distance Teaching for Higher and Adult Education*, edited by A. Kaye and G. Rumble. London: Croom Helm.

SOUZA, Mauro Wilton de. **Comunicação e Educação: entre meios e mediações**. In Cadernos de Pesquisa, março de 1999. n. 106 Fundação Carlos Chagas : Editora Autores associados. São Paulo. P. 09-25

SOUZA, Mauro Wilton de. **Comunicação e educação:entre meios e mediações**. In Cadernos de Pesquisa. Março de 1999, n. 16. fundação Carlos Chagas, Editoria Autores Associados. São Paulo.

STEINGRABER, F. **A rota da globalização**. O Estado de São Paulo, n. 37.707, B2, 13 jan. 1997.

Tecnologia Educacional – v. 26 (140) Jan/Fev/Mar – 1998 3: **Construtivismo e Formação à distância**. Tradução por Roger Bédard – Artigo publicado na revista DistanceS, (1), 9-25, sainte-Foy, Québec, Canadá.

TEJEDOR, C., SIMÓN, J., ADSERÍAS, J., LUIS, A. **Herramientas Telemáticas en la formación a distancia: eficacia en la interactividad y la comunicación**. Texto retirado da internet no dia 09.06.01 <http://tecnologiaedu.us.es/edutec/paginas/127.html>

VIZENTINI, P. F. **A nova ordem mundial** : crise, globalização e transição. Ciências e Letras, Porto Alegre, n. 16, p.27-47, mar. 1996.